

CINECLIMA:

EDUCAÇÃO, MULTILETRAMENTOS
E A LUTA PELO AMANHÃ



KEZIA DA SILVA CALIXTO
ANA CRISTINA TEXEIRA DE BRITO CARVALHO



EDITORA
UEMASUL

CINECLIMA:

**EDUCAÇÃO, MULTILETRAMENTOS
E A LUTA PELO AMANHÃ**

Kezia da Silva Calixto
Ana Cristina Texeira de Brito Carvalho

CINECLIMA: **EDUCAÇÃO, MULTILETRAMENTOS** **E A LUTA PELO AMANHÃ**



EDITORA
UEMASUL
2025

Todos os direitos reservados à Editora UEMASUL. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico: Editora UEMASUL

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação.

C154c Calixto, Kezia da Silva

Cineclima: educação, multiletramentos e a luta pelo amanhã.
/ Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho. /. – Imperatriz:
EDUEMASUL, 2025.

112 p. ; il.

ISBN 978-65-89274-28-5

1. Cinema. 2. Questão climática. 3. Educação. II. Carvalho, Ana
Cristina Teixeira de Brito. IV. Título.

CDU 37.0:502

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**



Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL

Reitora

Profa. Dra. Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves

Vice-reitora

Profa. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima

Autoras

Kezia da Silva Calixto

Ana Cristina Texeira de Brito Carvalho

Conselho Editorial

Profa. Dra. Aichely Rodrigues da Silva (UEMASUL)

Profa. Dra. Camila Perez da Silva (UEMASUL)

Profa. Dra. Gabriela Guimarães Jeronimo (UEMASUL)

Prof. Dr. Gutierrez Rodrigues de Moraes (UEMASUL)

Profa. Dr. Luciana Oliveira dos Santos (UEMASUL)

Prof. Dr. Marcelo Francisco da Silva (UEMASUL)

Profa. Dra. Niara Moura Porto (UEMASUL)

Comitê Científico

Prof. Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFNT)

Profa. Dra. Elizabeth Nunes Fernandes (UEMASUL)

Prof. Esp. Iara Barros Barbosa (UNISULMA)

Prof. Dr. Jociel Ferreira Costa (UEMASUL)

Coordenação da Editora

Profa. Dra. Aichely Rodrigues

Diagramação

Gilvânia Elen Costa Frazão

Capa

Gilvânia Elen Costa Frazão

Revisão

Fernanda Suelen Freitas da Silva

PREFÁCIO

“A crise consiste precisamente no fato de
que o velho está morrendo e o novo não
pode nascer; neste interregno, uma grande
variedade de sintomas mórbidos aparece.”

(Antonio Gramsci)

Neste século de crise, o fim do mundo ressoa como uma promessa, que nos desespera e regozija a um só tempo. Se o desespero deriva da incerteza do que virá após o colapso, a esperança brota da certeza de que, como ensina Krenak, “suspender o céu” é possível. Este livro posiciona-se nesse limiar, recusando a passividade diante dos “sintomas mórbidos” e ecoando “ideias para adiar o fim do mundo” – imaginadas no cinema de animação e reimaginadas na escola.

Para cultivar uma educação para além do Capitaloceno, faz-se necessário descolonizar nossos imaginários. A ideologia capitalista almeja convencer-nos de que “não há alternativa” sistêmica, tornando “mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo”, como adverte Fisher. A escola, muitas vezes cúmplice dessa lógica, reduz a crise climática a um “tema transversal”, esvaziado de criticidade e ação política. Nesse cenário, o cinema surge como semente intelectual e artística para reflorescer mentes e reencantar mundos, rompendo com a conformidade, o consenso e a inércia resultantes da separação entre humanidade e natureza.

A multimodalidade do cinema oferece imagens, palavras e narrativas para significar as opressões vivenciadas no Capitaloceno, compreender a urgência da crise socioclimática e imaginar outros ambientes ecossociais. Nesse sentido, o método Cineclima, aqui desenvolvido, propõe os multiletramentos audiovisual e ecocrítico em três níveis: 1) leitura crítico-reflexiva da ficção à realidade; 2) reconexão metabólica entre humanidade e natureza; 3) recriação discursiva e intervenção na realidade. Dessa maneira, objetiva-se deslocar a comunidade escolar da posição passiva de espectador e envolvê-la no exercício ativo da cidadania.

Esperamos que esta obra inspire a criação de novos ambientes de aprendizagem e colabore para a construção de projetos coletivos de justiça socioambiental. O Capitaloceno desertifica florestas e desmata humanidades, por isso, é imperativo contrapor as determinações destrutivas desse sistema com ecologias-mundo sustentáveis tanto nas telas, como nas aulas, se quisermos garantir a sobrevivência da espécie humana e das espécies amigas.

ARIANE FERREIRA DE LIMA

APRESENTAÇÃO

Neta e filha de homens e mulheres camponeses e camponesas, cresci rodeada de terra preta, de plantas, de bichos, de rios e riachos. Minhas pernas magrelas da infância viviam empoladas de picada de mosquito e os meus joelhos estavam sempre ralados de brincar no mato. Toda manhã acordávamos cedinho para varrer o terreiro e pegar água no poço. Nunca aprendi a andar a cavalo, mas meu falecido tio Domingo me ensinou a tirar leite de vaca. Hoje, já adulta, não sei se ainda consigo fazê-lo.

As noites, antes da chegada da energia elétrica, o céu era de uma imensidão negra com incontáveis pontinhos brilhantes. Minha avó não me deixava contar quantas estrelas havia no infinito acima de nós, porque poderia crescer verruga na pele. Uma vez eu a desobedeci e contei algumas delas (era impossível contar todas). Juro que dias depois apareceu uma verruga horrorosa no meu cotovelo direito. Arranquei ela no alicate de unha e limpei com álcool. Criança tem mania de coragem.

Aos sábados e domingos os vizinhos se reuniam para acender uma fogueira para espantar um pouco o escuro e contar as histórias fantásticas que presenciavam nas caçadas nas matas. Ninguém que eu conheci caçou mais do que conseguia comer. Lembro de ficar extasiada com os homens da família contando que ficaram de cara a cara com onça. Será que as histórias de onça eram verdadeiras?

Lavar roupa e louça era na beira no rio Gurupi. Minha mãe e as vizinhas disputavam quem conseguia deixar as panelas mais areadas e brilhosas. Meu pai, meu avô, meu irmão, meus tios e seus amigos curavam a ressaca da cachaçada nas águas geladas do riacho Pimenta. Nas noites claras de lua cheia, nós, os pequenos, descíamos para pescar. Era mais festa e bagunça que prestar atenção no anzol. Das raras vezes que pescamos com seriedade, aprendi a importância e o conforto do silêncio. Por inúmeras vezes queimei as canelas no fogo aceso nas latas de leite ninho – a fumaça era para espantar as muriçocas. Regozijava quando pegava um pacu. Odiava pegar mandi porque tinha medo das esporas. Meu prazer maior era estar dentro da água. Quando mais nova, eu achava que era sereia. Pedia pra lara me transformar em uma mulher linda e me dar o poder de visitar o rio Gurupi todinho. Nunca me tornei sereia, mas agora me entendo como um peixe de água doce.

No quintal da minha casa tinha de tudo: manga, banana, ingá, laranja, limão, lima, carambola, cheiro-verde, tomate, alface. A lista é extensa.

Tínhamos até uma videira. Lá eu nunca passei fome. Minha avó conhece chá para todo tipo de doença. Minha mãe não acredita muito então sempre vai à farmácia. Meu pai me levava para andar de canoa e o nosso silêncio admirando as matas é que mais nos aproximou. Somos muito parecidos. Me pergunto se ele sente falta daqueles tempos. Deve sentir. Com certeza sente.

Quando a gente voltava para cidade durante o período escolar as coisas não eram tão bonitas assim. Tão verdinhas. Meu bairro na cidade de Imperatriz – MA era muito pobre, os vizinhos estavam sempre enfrentando alguma dificuldade. Uma antiga amiga que morava na frente da minha casa sempre aparecia nos horários das refeições. Dos problemas que assolavam a família dela, a fome era a mais doída. No assentamento, meu pai e minha mãe se divertiam de verdade. Na cidade estavam sempre cansados de trabalhar muito. Se não tinha merenda na escola, tinha criança que passava mal. Não conseguia entender o porquê as pessoas viviam daquele jeito. Queria que todo mundo tivesse seu pedacinho de terra para plantar uma roça. Ainda é meu maior sonho.

Sou impelida pela saudade e pela tristeza ao rememorar minha infância, porque o agro pressionou até que comprou e derrubou quase tudo. Quando a nossa antiga vizinha, Preta, vem visitar a gente na cidade, sempre diz que “está tudo mudado”, que “agora é tudo capim e boi”.

Eu acho que gosto do cinema porque é múltiplo como essas memórias minhas. Quando assisto um filme parece que me prendo em um sonho. No cinema tem visualidade, tem palavra, tem movimento, tem cor, tem som e tem gesto. Fui feita assim também, de muitos e de muitas coisas. Fui feita de pacu, de carne de sol, de bacaba com farinha e açúcar, de picada de mosquito, da água gelada do rio Pimenta e da sensação das ondas do rio Gurupi na pele. Fui feita da poeira sem fim no verão e do lamaçal nas chuvaradas. Dos furos no pé por causa de pau seco. De raiz e de semente. Do cheiro do sabão de gordura que minha avó fazia. Sou feita daquela vez que cortei fundo o meu dedo anelar com o faca do meu avô, a que ele usava para destripar as caças. Feita até desse susto que eu dei na minha mãe quando ela viu meu sangue escorrendo pela mão.

Eu resolvi escrever esse livro porque temo que tudo isso desapareça. Tento escrever poema e faço pesquisa na área da ecocrítica porque tenho medo de que o agronegócio capitalista engula tudo, derrube o resto das árvores e mate os bichos. Temo que a urbanização, o progresso, o tal

do desenvolvimento taque cimento em tudo à nossa volta e com isso a crise climática se torne irreversível. Li que já é irreversível, na verdade. E que precisamos lutar para que não seja ainda pior. Tenho horror à ideia de me matar de trabalhar e nunca poder experienciar as coisas lindas que o mundo tem. Minha mãe queria ser uma decoradora famosa e meu pai queria ser piloto de avião. Como netos e filhos de pessoas pobres e marginalizadas, isso não foi possível. Eu acho que escrevo esse livro para gente poder pensar na possibilidade de construir um mundo onde o sonho atinja o cotidiano e a noite a gente possa ir pescar no rio. Sem pressa, apreciando o silêncio.

Neste livro, os debates a respeito da educação pública neoliberal do Brasil, acerca dos multiletramentos, da BNCC, do metabolismo entre homem e natureza e Capitaloceno... bem como as análises fílmicas e as práticas pedagógicas criadas idealizam ser uma ferramenta de insurgência climática. Elas são um convite à rebelião: recuperar nosso laço vital com a Terra e romper com a máquina capitalista que devora tanto ecossistemas quanto corpos trabalhadores.

Dividi, com a ajuda da minha orientadora de mestrado Ana Cristina (a quem agradeço todo auxílio), o livro em quatro partes. No decorrer desses quatro capítulos, das palavras conclusivas, dos pensamentos meus que são movidos pelas leituras teóricas e artísticas que me formam, das análises multisemióticas dos fragmentos dos filmes selecionados e das tentativas de dizer exatamente o que é Cineclima (porque eu acho que ainda estou descobrindo), anseio sugerir aos professores de Letras e áreas afins maneiras da gente lutar para “a adiar o fim do mundo” (Krenak, 2020).

Espero que a leitura desse livro nos mostre que a literatura, o cinema, a arte em suas muitas formas são estradas “de ida para um caminho de volta”, como diz Ellen Lima Wassu (2023). De volta para a gente, de volta para os sonhos que os modos de produção exploratórios sufocaram. E que mostre ainda que as artes são um caminho que podem levar a um novo tempo possível, pós-capitalista, de “céus suspensos” e convidativos à florestania.

KEZIA DA SILVA CALIXTO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

11 QUESTÃO CLIMÁTICA, ARTE E EDUCAÇÃO: QUE PODE FAZER A FRUIÇÃO ESTÉTICA FRENTE AO FIM DO MUNDO?

19 Inseridos no Capitaloceno, apartamo-nos da natureza

23 Educar para adiar o fim do mundo: intervenção cinematográfica e ecológica

CAPÍTULO 2

30 CINEMA E NATUREZA: MULTIMODALIDADE E CRITICIDADE

36 Multimodalidade segundo a Base Nacional Comum Curricular

CAPÍTULO 3

54 O METABOLISMO ENTRE SER E NATUREZA: O CASTELO ANIMADO

61 Do “castelo animado” aos multiletramentos – práticas para se pensar outros mundos possíveis

CAPÍTULO 4

73 INUNDANDO PENSAMENTOS COLONIAIS: “FLOW” E “UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA” EM CENA

73 A inundação

81 Distopia não tão distante

87 Práticas para “inundar” os pensamentos coloniais

94 ALGUMAS PALAVRAS CONCLUSIVAS

CAPÍTULO 1

**QUESTÃO CLIMÁTICA, ARTE E EDUCAÇÃO: QUE
PÔDE FAZER A FRUIÇÃO ESTÉTICA FRENTE AO FIM
DO MUNDO?**

*CLIMATE ISSUES, ART AND EDUCATION: WHAT CAN A
ESTHETIC ENJOYMENT DO IN THE FACE OF THE END
OF THE WORLD?*

“Ecologia sem luta de classes

é jardinagem”

(Chico Mendes)

O presente livro é um dos frutos de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), entre 2022 e 2024. Ao longo dos 24 meses do mestrado, minha orientadora e eu nos dedicamos a explorar o cinema de animação como aporte pedagógico para reflexões socioambientais no espaço escolar. Para tanto, analisamos um longa-metragem nipônico sob uma perspectiva multisemiótica (Cazden *et al.*, 2021). No processo, examinamos as múltiplas linguagens que circundavam a narrativa, como texto verbal, imagens, cores, movimento e som, para entender como esses elementos suscitavam debates ecológico-sociais.

Concluída a investigação, elaboramos sequências didáticas com o intuito de oferecer a profissionais de Letras estratégias para estimular os multiletramentos¹ na educação básica, utilizando o cinema como ferramenta pedagógica. Paralelamente, buscamos integrar à sala de aula questões urgentes sobre a relação entre natureza e sociedade.

Neste livro, ao ampliar as empreitadas científicas iniciadas no mestrado, almejamos fomentar práticas pedagógicas engajadas com o presente e o futuro do planeta Terra. Assim sendo, arquitetamos os seguintes objetivos: primeiro, compreender como a linguagem fílmica, em sua estrutura multimodal, contribui para refletir sobre a crise climática e as possibilidades de "adiar o fim do mundo"². Segundo, desenvolver o método **Cineclima**, direcionado a docentes de Letras e áreas afins, que propõe o cinema como via de análise das problemáticas ambientais e sociais da Era do Capitaloceno.

Na atual era geológica, denominada por Moore (2022) de Capitaloceno³, é possível observar o agravamento das más condições climáticas de nosso planeta, especialmente, o aumento frenético da temperatura. Se as grandes indústrias não pararem, se a emissão de gases tóxicos não diminuir consideravelmente, se a gigantesca produção de lixo não cessar, em poucos anos, as tragédias ambientais serão irreversíveis (Rodrigues; Silva, 2023). Segundo alguns estudiosos do ecossocialismo, como Saito (2021), Servulo (2019) e Lowy (2014), é urgente construirmos uma so-

1 Multiletramentos é a capacidade de compreender, criticamente, textos em formatos multimodais.

2 "Adiar o fim do mundo" é uma expressão criada por Ailton Krenak (2022), que se refere as possíveis formas de parar as ecocrises.

3 O Capitaloceno compreende o sistema capitalista como uma ecologia-mundo que transforma a sociedade e a natureza em itens baratos ao produzir mercadoria.

cidade consciente de seu papel ecológico e capaz de superar o modo de produção capitalista, principal causador do colapso socioambiental, pois dado seu viés de criação e acúmulo exacerbados de mercadoria, explora e deteriora predatoriamente a natureza e o trabalho humano.

O ideal capitalista se sustenta na privatização de propriedade, na acumulação do lucro financeiro e na mão de obra assalariada, resultando na divisão de classes (Grespan, 2021). Esse modelo de organização social, política e econômica nega o direito humano ao uso público da terra. Possui, historicamente, três grandes momentos, iniciando pelo capitalismo comercial, que nasceu com a constituição dos burgos (século XIII ao XV) e teve como marco o surgimento do dinheiro como valor social de troca. O segundo, capitalismo industrial, desponta das revoluções industrial (1760–1820) e francesa (1789–1799), que colaboraram para a centralização do poder nas mãos da burguesia. Nesse período, estabeleceu-se a divisão social do trabalho, o trabalho assalariado e o livre comércio. Por fim, o capitalismo financeiro, que data do início do século XX e alcança a atualidade e caracteriza-se por ter no comando da economia os bancos e as grandes corporações empresariais (Grespan, 2021).

Nas décadas de 1970–1980, popularizou-se o termo neoliberalismo – corrente capitalista criada em 1938 pelo sociólogo alemão Alexander Rustow. Essa ideologia deseja, excepcionalmente, a diminuição da participação do Estado na economia, a privatização de empresas estatais, o corte de investimentos em serviços públicos, como saúde e educação, a desregulamentação das atividades financeiras e o livre comércio. O neoliberalismo perpetua-se, oficialmente, após a queda da União Soviética e o fim da Guerra Fria (1991), resultando, desse modo, na consagração dos Estados Unidos como potência mundial.

No cenário da Guerra Fria, em 1985, termina a ditadura militar no Brasil, que deixou uma profunda inflação econômica como herança ao povo brasileiro (Filgueiras, 2006). Assim, em 1990, quando Fernando Collor de Mello assume a presidência, inicia-se a implantação do modelo neoliberal no país, sob a justificativa de que essa era a forma mais adequada de aplacar a inflação. Collor sofre impeachment em 1992, e Fernando Henrique Cardoso (FHC) é aposentado presidente em 1995, consolidando o neoliberalismo no Brasil.

Notamos, portanto, que não houve em solo nacional, des-

de os anos 1990, “uma fase de transição pós-neoliberal, mas sim um ajustamento e consolidação do modelo neoliberal” (Filgueiras, 2006, p. 186). Filgueiras (2006) salienta que mesmo o governo Lula (PT)⁴, apesar de sua base socialista, precisou associar-se às forças neoliberais⁵, pois constituíam o bloco dominante. De acordo com Ribeiro (2017), a mesma associação foi observada no governo de Dilma Rousseff (PT). Isso explica, por exemplo, a chapa Rousseff-Temer.⁶

Esse modelo político-econômico possui como principais defensores e incentivadores a burguesia e a classe média alta, que têm “aversão a qualquer coisa parecida com um Estado de Bem-Estar Social, do qual não se beneficiariam, pois ajudariam a financiá-lo com impostos, mas não fariam uso de seus serviços” (Filgueiras, 2006, p. 185). Dessa forma, há um ciclo de desmantelo de políticas públicas, que prejudica, principalmente, a população socioeconomicamente vulnerável, em governos de cunho mercadológico. Em contraste, políticas assistencialistas foram empreendidas pelo governo Lula e continuadas no governo Dilma, que beneficiaram algumas das classes mais vulneráveis (Ribeiro, 2017). Todavia, a partir de 2013, “o ódio sistemático ao pobre e a consequente naturalização da desigualdade” (Ribeiro, 2017, p. 30) e “o ódio devotado ao único partido que diminuiu as distâncias sociais entre as classes no Brasil moderno” (Souza, 2017, p. 67), culminou, em 2016, no golpe parlamentar contra a então presidenta, Dilma Rousseff, e na prisão de Lula, em 2018.

Em virtude disso, desde 2016, o ideário político neoliberal que já existia, mas era diluído nas ideias sociais dos governos Lula-Dilma, têm se alastrado mais rapidamente no Brasil. Isso têm causado desmontes na educação nacional, como a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), além dos muitos cortes nos cofres públicos educacionais (Vasconcelos *et al.*, 2021; Fortes, 2022; Mariano *et al.*, 2019).

Por ser um modo político-econômico baseado na exploração do trabalho, no acúmulo de bens e de mercadoria, o neoliberalismo-capitalista acentua relações hierárquicas de poder. Ironicamente, mesmo que defenda a deposição estatal, a ideologia precisa utilizar-se de aparelhos do Estado para alienar a população vulnerável, e, desta maneira, manter sua

4 PT – Sigla para Partidos dos Trabalhadores.

5 No primeiro e segundo mandatos, Lula contou como vice-presidente o empresário José de Alencar.

6 Michel Temer aprofunda o modelo neoliberal na educação a partir de 2016.

posição hegemônica (Fisher, 2020; Freire, 2013). Para Fisher (2020, local. 1603), o compromisso neoliberal não é, na prática, “libertar os mercados do controle estatal”, mas “subordinar o Estado ao poder do capital”. Dentre os aparelhos necessários, destacamos a medicina, a mídia e a educação.

No tocante ao último, Paulo Freire (2013) alerta que a educação, quando a serviço do mercado, apresenta-se como neutra para que a classe dominada não se aperceba cumprindo tal papel inferiorizado. Assim, “as questões de caráter social e político-ideológicas não fazem parte do horizonte de preocupações da prática educativa [...]” (Freire, 2013, p. 71). A educação neoliberal se preocupa “apenas com a presteza com que se resolvem problemas de natureza técnica ou dificuldades burocráticas” (Freire, 2013, p. 71). Em relação aos caminhos tomados pelo sistema educacional brasileiro, Mariano *et al.*, em “Educação contra a barbárie”, diz: “hoje, quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégica disciplinadora doutrinária” (2019, local. 363). Desse modo, a política brasileira, ao institucionalizar um modelo educacional que prepara os estudantes para o mercado, não para as universidades, mina o pensamento crítico dos educandos, tornando-os ferramentas manipuláveis da grande máquina férrea capitalista.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) está imbuída de pensamento mercadológico. Suas habilidades e competências treinam os alunos primordialmente para o campo de trabalho, mas de maneira acrítica, o que, lamentavelmente, auxilia a perpetuar as divisões sociais de classe. Empresários e banqueiros participaram da constituição do documento, exprimindo como o capitalismo financeiro administra o Estado e, deste modo, as políticas públicas (Vasconcelos *et al.*, 2021; Fortes, 2022). Para Mariano *et al.*, (2019, local. 651), “a BNCC foi preparada junto às diversas fundações filantrópicas afortunadas pela ‘boa sorte’ do capital financeiro”, o que certamente aniquila a “experiência formativa e a autonomia” (Mariano *et al.*, 2019, local. 573). Por conseguinte, além de acentuar as inúmeras desigualdades, a doutrina neoliberal na educação afeta negativamente a construção do pensamento crítico dos alunos, visto que esses deixam de enxergar os problemas sociais, o que inclui as questões ecológicas e climáticas, como estruturais⁷. E confor-

7 Individualizando, desse modo, problemas que são estruturais e históricos.

me Fisher (2020), **individualizar problemas sociais, isto é, culpabilizar o indivíduo por suas mazelas, é distanciar a mente da população da grande problemática: a ordem mercadológica.** As filosofias da meritocracia e do trabalho duro propagadas pela BNCC tornam os estudantes “incapazes de perceber as ideologias mantenedoras da ordem neoliberal [...]” (Hissa; Sousa, 2020, p. 568). Portanto, a inserção de um discurso de cunho capitalista na educação é uma forma de manter o sistema funcionando a favor daqueles que detêm do poder socioeconômico.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a tendência a individualização no neoliberalismo afeta também o meio ambiente. A afirmativa de que todas as pessoas possuem a responsabilidade de preservar a natureza é inerente a quaisquer convicções políticas. No entanto, o princípio de que o sujeito é aquele que deve cuidar, pessoalmente, do meio ambiente, “pressupõe a estrutura que não recicla” (Fisher, 2020, local. 1223), que não se atenta às catástrofes do ecossistema. Isso significa dizer que culpabilizar os cidadãos pelas ecocrises é minimizar a responsabilidade da estrutura econômica pelo colapso socioambiental.

Notamos, em nossa pesquisa, que o sistema educacional nacional direciona, na BNCC, a responsabilidade ambiental ao Campo da Vida Pessoal⁸ do estudante, maquiando um dos maiores causadores de problemáticas naturais causadas pelo Brasil: o agronegócio capitalista. Deus; Bakonyi (2012, p. 1306 [comentário nosso]) afirmam que

o desmatamento para atividades agropastoris e a necessidade de evitar a reestruturação da floresta natural para, então, atingir o ápice da produção desejada, são as consequências de impactos ambientais causados diretamente pelas atividades agropecuárias [no Brasil].

Desse modo, interligar a necessidade de preservação natural à vida privada do cidadão brasileiro pode fazê-lo não perceber as extensas deteriorações ecológicas causadas pelo agronegócio, por exemplo. Destarte, para ser possível interromper o agravamento do colapso ecológico, mais do que os empenhos dos cidadãos, é necessário haver uma mudança política basilar, que resulte no declínio do modo de produção predatório, apoiado pela lógica neoliberal-capitalista (Rodrigues; Silva, 2023).

Por essa razão, defendemos a importância de se discutir acerca das urgentes problemáticas socioambientais no âmbito escolar, por

8 Individualizando, portanto, as problemáticas ecossociais da contemporaneidade.

que, como Freire (2013), acreditamos no poder libertador e transformador da educação. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso que desprendamos a educação dos laços alienadores do mercado, ao promovermos aulas que pensem criticamente a sociedade humana. Destacamos a reflexão socioambiental, pois de acordo com Singer (2010), a cultura que justifica a dominação do homem pelo homem iniciou-se nas primeiras sociedades com a dominação da natureza pelo homem. Assim, pensar essa relação de domínio-subjugação, por meio da relação natureza-sociedade, é questionar a base-angular da ideologia hegemônica – a exploração. Diante do exposto, salvaguardamos a afirmativa: é crucial propiciar reflexões relacionadas ao ecológico no espaço-escola, mesmo que o sistema educacional tente minimizá-las ou inviabilizá-las.

Uma das maiores influências utilizadas pelo sistema educacional brasileiro na construção da BNCC foi a obra “Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais” (Cazden et al., 2021). O manifesto dos multiletramentos trata da importância de ajudarmos nossos estudantes a ascenderem socialmente ao ensiná-los a treinar suas capacidades reflexivas. Em seu texto, Cazden et al., (2021) reconhece não haver oportunidades de trabalho para todos, exprimindo como o sistema mercadológico cria injustiças socioeconômicas. Por isso, apresentam as quatro etapas da pedagogia dos multiletramentos, que visam treinar o olhar crítico do estudante para a sua vida pessoal, pública e cidadã, a partir de textos multimodais. Isso posto, o manifesto dos multiletramentos (Cazden et al., 2021) objetiva a transformação, sobretudo, crítica, do indivíduo. As etapas de ensino criadas por Cazden et al., (2021) são: Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformada.

Esses quatro passos da pedagogia dos multiletramentos podem auxiliar educadores a promover debates sociocríticos em sala de aula intermediados por textos multimodais. Dentre as muitas criações artísticas, selecionamos as narrativas fílmicas por serem cultural e estruturalmente múltiplas, assim como a nossa sociedade.

Fisher (2020) salienta, ainda, a importância de darmos ênfase aos problemas estruturais ao pensarmos criticamente as sociedades. Nesse ponto, observamos que há uma fragilidade nas colocações de Cazden et al., (2021) na pedagogia dos multiletramentos, pois os estudiosos, apesar de apresentarem o arranjo capitalista como o maior causador das hierar-

quias sociais, parecem não manifestar a importância de contestarmos, claramente, tal estrutura. Por essa razão, concordamos com Cazden *et al.*, (2021) no que diz respeito à necessidade de usarmos textos multimodais em nosso fazer docente, uma vez que as sociedades se encontram cada vez mais híbridas e multiculturais. De igual modo, consideramos relevante auxiliarmos os nossos alunos a desenvolver a habilidade de refletir, criticamente, sobre os campos privados e públicos de suas vidas. Mas, além disso, defendemos a importância de pensar a sociedade, especialmente, no que concerne à conjuntura capitalista, porque ela acentua as desigualdades socioeconômicas que a pedagogia dos multiletramentos deseja aplacar.

Portanto, esperamos que análises seguidas das sequências didáticas realizadas neste livro⁹ a partir dos filmes “O Castelo Animado” (Myiazaki, 2004) “Uma História de Amor e Fúria” (Bolognesi, 2013) e “Flow – à deriva” (Zilbalodis, 2024), sejam um ponto de partida para o educador trabalhar os multiletramentos mediante o contato dos alunos com narrativas multimodais, suscitando debates que questionem as crises socioecológicas resultantes do atual sistema dominante. As práticas idealizadas neste livro foram relacionadas a pedagogia dos multiletramentos e, ainda, a algumas habilidades da BNCC. Com isso concluímos que mesmo diante do ideal neoliberal que afeta a educação brasileira, podemos ser subversivos e proporcionar aulas de resistência e (re)existência.

Os debates acerca da questão climática precisam refletir a maneira como os modos de produção na Era do Capitaloceno deterioram a natureza e as classes mais socioeconomicamente vulneráveis. Novaes (2025), em “A educação ambiental anticapitalista”, assevera que as práticas educacionais voltadas ao meio ambiente, a ecologia e a agroecologia, para além de tão somente ensinar os alunos a lidar com a terra e desenvolver habilidades agropastoris, precisam promover o aprimoramento do pensamento, da discussão e da ação crítico-revolucionárias. É por meio do aprender a olhar criticamente para o mundo e para o funcionamento de suas relações político-econômico-sociais, que o discente poderá empenhar-se por mudanças estruturais realmente capazes de adiar o fim do mundo e garantir a chegada ao amanhã de nosso planeta.

A arte, em suas muitas manifestações – a palavra, a imagem,

9 As sequências didáticas apresentadas neste livro foram também baseadas nas quatro etapas da Pedagogia dos Multiletramentos: Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico, Prática Transformada.

a pintura, a performance, o audiovisual (e a lista seguiria quase que infinitamente) – como produto material e histórico humano, traz consigo conhecimento social acumulado. Ao contatá-la, compreendemos o passado, questionamos o presente e idealizamos o futuro. Dessa forma, mais do que apenas fruição estética, a arte possibilita a transformação do ser, porque “expressa valores éticos, culturais, políticos e ideológicos” em sua estrutura (Costa; Melo, 2018, p. 18). Contudo, para Norman Fairclough (2019), ela não deve se limitar a fruição e reflexão crítica, mas ser instrumento político contra as desigualdades. Para ele, a neutralidade diante das problemáticas sociais faz do sujeito um cúmplice delas.

Ghunter Kress (2010), ao tratar do exame da arte multimodal, afirma que é imprescindível que o pesquisador busque apontar como as relações estabelecidas entre as linguagens de determinada obra auxiliam a revelar sistemas de poder e dominação. As narrativas selecionadas neste livro ilustram esse ponto – nas três obras, o vínculo entre as palavras, as imagens, os movimentos (planos e sequências), os sons e as cores evocaram discursos socioecológicos que permitiram pensar:

- a) na necessidade da construção de modos de organização social que respeitem os limites do meio ambiente e da vida;
- b) que grupos marginalizados, como os negros e indígenas, e os seres não-humanos, como os animais, são algumas das maiores vítimas das mudanças climáticas;
- c) na importância de lutar contra organizações políticas, sociais e econômicas que exploram predatoriamente a natureza e o trabalho.

A análise dos filmes possibilitou, enfim, arquitetar o método de ensino que ousamos chamar Cineclima, segundo o qual a linguagem audiovisual é um caminho possibilitador para refletir as questões socio-climáticas e lutar pelos amanhãs. O contato com narrativas audiovisuais auxilia o estudante a desenvolver capacidades de leituras (críticas) pautadas pela multisemiótica, isto é, pela inter-relação de linguagem sem um mesmo texto.

Essa habilidade é necessária para práticas sociais efetivas no contexto contemporâneo, em que a multimodalidade é cada vez mais comum. Ademais, propiciar o amadurecimento da capacidade da criticidade sociopolítica de nossos alunos é primordial para o processo de reintegração da interação metabólica entre homem e natureza na Era do Capitoleceno.

1.1 INSERIDOS NO CAPITALOCENO, APARTAMO-NOS DA NATUREZA

O termo Capitaloceno foi alçado por Jason Moore (2022) e visava não somente ampliar, mas apresentar a insuficiência do conceito de Antropoceno, que era usado para explicar os efeitos das ações humanas sobre o meio ambiente e seres não-humanos.¹⁰ O Antropoceno propunha designar as ações humanas como o principal veículo de mudanças geológicas nos últimos séculos, nos quais atividades como queimas de combustíveis fósseis, desmatamento da vida vegetal, poluição de corpos de água, impactam profundamente o planeta Terra. Segundo Moore (2022), essa concepção acaba por diminuir a problemática estrutural que envolve as ecocrises: o modo de produção capitalista, que o autor apresenta como sendo a maior força ocasionadora do atual processo de deterioração social, ambiental e climática.

O Capitaloceno apresenta o capitalismo como uma ecologia-mundo capaz de organizar a natureza (o trabalho humano e os recursos naturais) ao produzir mercadoria e acumular capital. Desse modo, o capitalismo não é apenas um sistema econômico ou político, mas uma rede metabólica que elabora e reelabora ativamente a natureza para sustentar sua lógica de acumulação infinita. A natureza, nesse contexto, é vista como barata, isto é, à disposição do capital para ser amplamente explorada, o que leva aos desequilíbrios ecológicos e sociais.

A Era do Capitaloceno inicia-se no século XVI com a invasão e colonização dos continentes africano e americano, em que a exploração de seres humanos e não-humanos passou a ser amplamente acentuada, resultando em um aumento da degradação ambiental, se comparado a séculos anteriores. O século XX marca, por conseguinte, uma fase acelerada do Capitaloceno, sobretudo a partir da década de 1950, dado que as evoluções industriais, tecnológicas e, também, o crescimento econômico de grandes corporações bancárias e empresariais amplificaram (e apressaram!) a crise climática.

O programa de pesquisas dedicadas às mudanças globais – Global Change International Geosphere-Biosphere Programme – IGBP – demonstrou, em sua síntese

¹⁰ Os seres não-humanos incluem todas as vidas que não a humana, como vida vegetal e a vida animal.

de 2004, a emergência de uma “Grande Aceleração” a partir de 1950, considerado o período de 1750-2000 [...] A segunda metade do século XX é a única em toda a história da existência humana na Terra. Muitas atividades humanas alcançaram pontos de decolagem em algum momento desse século e se aceleraram fortemente no final dele. Os últimos 50 anos testemunharam, sem dúvida, a mais rápida transformação da relação humana com o mundo natural na história da humanidade (Rodrigues; Silva, 2023, p. 34-35).

Essa transformação acelerada dos ciclos naturais da terra, bem como das práticas sociais humanas (o trabalho), resultou em uma intensificação da separação entre o homem e a natureza, a que o sociólogo Karl Marx (2011) chama de Metabolismo entre homem e natureza. Para esse conceito, ser humano e meio ambiente estão interligados, não há como existir vida humana na Terra se não houver um ambiente que a propicie. O nosso alimento, os objetos, a matéria-prima necessárias para a realização das atividades humanas, o que inclui o trabalho, são encontradas no interior da natureza.

Os humanos precisam trabalhar e produzir, retirar constantemente da natureza matérias-primas, modificar a natureza para criar vários meios de produção e subsistência e devolver os resíduos. O trabalho é um momento essencial nesse processo, e é uma atividade transitória e material da natureza, à qual Marx também chama de “força natural” (Saito, 2021, p. 100).

Em toda história, os humanos necessitaram dos elementos naturais para garantir sua sobrevivência. O capitalismo, no entanto, ecologia-mundo como é, organiza e utiliza os itens naturais e o trabalho humano não para garantir uma existência digna a todos, mas para acumular riqueza, o que impulsiona a crise climática (Lowy, 2014). A superexploração do homem, do seu trabalho e da natureza pelo capitalismo acaba por os apartar, uma vez que o trabalho capitalista é alienador. Nesse sistema, os discursos ideológicos de avanço e progresso fazem com que os sujeitos das classes subjugadas apreendam o meio ambiente e a sua mão de obra como objetos de usufrutos e pertencentes a classe dominante:

Não é a *unidade* do ser humano vivo e ativo com as condições naturais, inorgânicas, da sua interação metabólica com a natureza e, em consequência, a sua apropriação da natureza que precisa de explicação ou é resultado de um processo histórico, mas a *separação* entre essas condições inorgânicas da existência humana e essa existência ativa, uma separação que só está posta por completo na relação en-

tre assalariado e capital (Marx, 2011, p. 343, *grifo do autor*).

Esse afastamento entre homem, trabalho e natureza cria sujeitos acríticos, incapazes de perceber a si mesmos como mazeados e, muito menos, de aperceberem a crise climática que assola o mundo em que vivem. Em contraste, Lowy (2014) defende que longe da máquina progressista do capital, seriam respeitados os ciclos naturais e as ecocrises se equilibrariam. Mostrando, desse modo, a importância de lutarmos por modelos econômicos e políticos ecossociais, engajados pela preservação do meio ambiente e do uso público da terra. Na realidade, esses outros modos de organização humana já existem, como as dos povos quilombolas, camponeses e dos povos indígenas, em que a natureza é percebida não como objeto separado, disponível para ser exacerbadamente explorado, mas como a própria vida, que precisa ser cuidada e preservada (Krenak, 2022).

Nos século XXI, lamentavelmente, as ecocrises tornaram-se irreversíveis, dado o processo constante de aceleração da deterioração ambiental:

Por irreversível entenda-se, antes de mais nada, que o sistema climático continuará a se aquecer, os desvios das médias meteorológicas do passado e os eventos meteorológicos extremos – secas, inundações, furacões etc. – continuarão a se intensificar, as geleiras continuarão a se retrain e o nível do mar continuará a se elevar numa velocidade maior que a do século XX (Rodrigues; Silva, 2023, p. 29).

Em tempos contemporâneos, a antropização produzida pelo modo capitalista de produção já condenou centenas de espécies de animais e de plantas à extinção, como nunca visto em eras geológicas anteriores. Também despejou bilhões de toneladas de lixo ao redor do globo terrestre e enfeitou os oceanos com outros bilhões de toneladas de plástico e outras substâncias tóxicas que adoecem a vida marinha – e continua a fazê-lo dia após dia.

Conclusão: um futuro pior tornou-se agora inevitável, qualquer que sejam nossas escolhas. É exatamente isso que define, e de modo tão contrastante com o passado, a especificidade de nosso tempo. Tenhamos a honestidade de dizê-lo sem rodeios: nossas opções estão entre um futuro pior e um futuro terminal” (Rodrigues; Silva, 2023, p. 30).

Mais do que nunca, uma perspectiva ecossocialista de mundo é necessária. O ecossocialismo parte da crise social e ecológica vigente, anseia por uma sociedade pós-capitalista que apenas “pode-

rá existir em sintonia com os ciclos fundamentais para a vida na Terra” (Rodrigues; Silva, 2023, p. 10). Isso significa que é preciso acontecer uma reelaboração dos modos sociais e da construção de uma política

[...] fundada na escolha democrática das prioridades e dos investimentos pela própria população — e não pelas “leis do mercado” ou por um politburo onisciente. Em outras palavras, um planejamento democrático local, nacional, e, cedo ou tarde, internacional, que defina: 1) quais produtos deverão ser subvencionados ou até mesmo distribuídos gratuitamente; 2) quais opções energéticas deverão ser seguidas, ainda que não sejam, num primeiro momento, as mais “rentáveis”; 3) como reorganizar o sistema de transportes, em função dos critérios sociais e ecológicos; 4) quais medidas tomar para reparar, o mais rápido possível, os gigantescos estragos do meio ambiente deixados “como herança” pelo capitalismo (Lowy, 2014, p. 48).

Significa isso que ações para parar o avanço da crise climática depende não somente da economia, mas da transformação política. É preciso idealizar e lutar por políticas de mudança aptas e realmente preocupadas com o meio ambiente e com as injustiças sociais. É preciso abandonar ideologias de “desenvolvimento sustentável” e seus “capitalismos verdes”, que estão ocupadas apenas em salvar a riqueza acumulada do fim iminente. “É preciso reconhecer o abismo intransponível entre as mutações civilizacionais exigidas deste decênio e os discursos ‘verdes’ dos governantes, dos gestores da economia globalizada e de seus acadêmicos” (Rodrigues; Silva, 2023, p. 33).

Para que essa transformação político-social se concretize, é fundamental que as sociedades cultivem um pensamento crítico abrangente, político, social e econômico. Esse avanço só será possível por meio de um projeto educacional público, gratuito e de excelência, comprometido com valores revolucionários ecossociais. Uma educação emancipatória, capaz de despertar consciências para a luta coletiva pela justiça social, pela superação das opressões estruturais e pela reconstrução de relações harmoniosas entre humanidade e natureza.

Essa pedagogia transformadora deve rejeitar a lógica da educação como ferramenta de reprodução do capital. Em seu lugar, precisa valorizar o trabalho como pilar de uma existência digna, tanto humana quanto não-humana, e não como mero combustível para a acumulação de riquezas por elites dominantes. É urgente um ensino que integre, de forma transversal,

a educação ambiental crítica, não como discurso superficial, mas como prática anticapitalista e contra-colonial. Uma formação que ensine a interdependência vital entre os ecossistemas e as sociedades, promovendo éticas de cuidado, preservação e regeneração da vida em todas as suas formas. Que valorize as letras, as artes e as humanidades. Somente assim a educação cumprirá seu papel histórico: não apenas instruir, mas libertar; não apenas informar, mas formar sujeitos capazes de reinventar o mundo.

1.2 EDUCAR PARA ADIAR O FIM DO MUNDO: INTERVENÇÃO CINEMATOGRAFICA E ECOLÓGICA

A arte, o que inclui o cinema, ao denunciar e desafiar discursos hegemônicos, é capaz de mobilizar ações sociais a favor de mudanças políticas estruturais. Isto posto, a ideia de Cineclima utiliza as linguagens fílmicas/cinematográficas como ferramentas para a transformação social. A arte, como criação para a fruição estética, ainda tem o poder de criar no sujeito a capacidade de idealizar outros mundos possíveis, dado que não somente reflete a realidade, mas a recria, inspirando cosmovisões pautadas na justiça social e ambiental. As lutas climáticas possuem como grandes obstáculos a apatia e a desesperança, sobretudo quando observamos que os poderes dominantes nada fazem para impedir as ecocrises. Nesse sentido, a arte-cinema também é (re)encantamento, mostrando que mudanças são possíveis por intermédio de lutas coletivas. Por si só, a arte, aqui ilustrada pelo cinema, “não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações é menos amargo do que ser levado, sem domínio, ao que se passa em torno” (Yunes, 1995, p. 187).

No campo educacional, as artes contribuem para um processo de ensino-aprendizagem crítico e revolucionário, “a arte e a educação através da arte são campos ambíguos que se interpenetram” (Eça, 2010, p. 17). De acordo com Yunes (1995), ela faz com que o estudante interrogue o mundo, duvide dele e o amplie. “Deste contato, desta troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida” (Yunes, 1995, p. 188). Na encruzilhada entre educação e justiça climática, a arte em suas muitas faces pode ser ferramenta para libertação. Por esta razão, “para caminharmos em direção a um futuro sustentável, necessitamos trabalhar para uma cultura emancipadora” (Eça, 2010, p. 14).

Nesse contexto, a sétima arte, o cinema, ao relacionar múltiplas linguagens em prol da construção do sentido, faz com que o espectador aumente sua capacidade de leitura de diferentes signos, como o linguístico, o imagético, o sonoro e o gestual. O contato com múltiplas camadas de significação evoca o exercício da análise, do questionamento e da contextualização, que são fundamentais para o amadurecimento do senso crítico do espectador. Desse modo, o cinema é uma forma de arte vital para a apreensão dos multiletramentos na escola.

Em seus movimentos, ângulos e planos, o cinema transfigura problemas sociais, como as questões climáticas e do trabalho, percebidos, muitas vezes, como conceitos abstratos, em experiências catárticas. Fortalecendo, assim, a consciência socioecológica e incentivando ações de urgência pela mudança. Isso é possível dado que o audiovisual é capaz de mostrar ao espectador outros modelos de organização social (mundos possíveis) e outros caminhos a serem seguidos (ações em defesa do meio ambiente) visando construção de uma sociedade ecológica e superação do fim do mundo. Vejamos alguns exemplos:

a) Em “Interestellar” (Nolan, 2014), em um futuro distópico, a humanidade está passando por uma escassez generalizada de alimentos, consequência do aquecimento global. Na narrativa, astronautas e cientistas conseguem levar a humanidade para um outro planeta, capaz de sustentar a vida humana. O filme pode possibilitar ao professor refletir com a turma de que não há a possibilidade de viajarmos até uma outra galáxia, a um planeta Terra B, de tal modo que devemos empenharmo-nos pela superação das ecocrises, ao nos opormos à modos de produção predatórios;

b) Em “Princesa Mononoke” (Miyazaki, 1997), moradores de um vilarejo estão sendo atacados por feras mágicas, pois a extração de ferro na floresta está obrigando esses seres a saírem de seu habitat natural, em razão de sua deterioração. Entre as cores e o elemento fantástico, a referida narrativa fílmica possibilita que o docente discuta com seus alunos sobre como a exploração da natureza no capitalismo afeta os seres não-humanos, principalmente, os animais.

Afastando-nos da ficção, a cinematografia também conta com documentários que objetivam amplificar vozes marginalizadas, ao destacar que comunidades socialmente vulneráveis, como os povos indígenas e quilombolas, estão entre os mais afetados pela crise climática. Como

ilustração, indicamos aos educadores o documentário “A última floresta” (Bolognesi, 2021), onde acompanhamos a luta do povo Yanomami contra o avanço do garimpo ilegal na região amazônica. Esse documentário foi produzido em parceria com o cacique e xamã Yanomami Davi Kopenawa.

Portanto, o uso do cinema para refletir questões socioecológicas pode suscitar muitos benefícios para o processo de educação ambiental, ao evocar o desenvolvimento de habilidades de leituras pautadas pela multisemiótica, ao auxiliar na ponderação acerca da nossa relação com a natureza e os efeitos da exploração do meio ambiente sobre humanos e não-humanos. Ademais, fortalece a voz e a luta de comunidades marginalizadas, ao mesmo tempo que projeta futuros possíveis. Parafraseando Chico Mendes, seringueiro, sindicalista e ativista pelo meio ambiente, tratarmos de ecologia, de questões climáticas, sem tratarmos de lutas de classes, é apenas brincarmos de jardinagem. Neste sentido, o cinema pode ser um caminho que possibilite debater, ponderar e nos empenhar pelas lutas socioambientais no espaço-escola.

Acreditamos que os esforços que nós, educadores, empreendemos para promover uma educação ambiental anticapitalista por meio do cinema não devem se limitar à reflexão simplista de que “a crise climática é prejudicial e avança rapidamente”. Essa conclusão é apenas o ponto de partida da luta pela preservação da vida no planeta. Defendemos que essa educação deve propiciar uma recuperação da relação metabólica entre ser humano e natureza, por romper com a oposição entre cultura e natureza (Marx, 2014; Krenak, 2022). Para tanto, nossas práticas de fruição estética, sociabilidade e política precisam reconhecer a interdependência com o meio ambiente. Como afirma Krenak (2022, p. 70), “temos que reflorestar nosso imaginário”, ou seja, é urgente idealizar outros modos de organização social, de trabalho e de compreensão da vida, que integrem nossas práticas à natureza.

Para isso, é fundamental refletir sobre a importância de construir formas alternativas de estar no mundo, distantes da lógica exploratória do capital. Essa urgência se justifica porque, como alerta Krenak (2022, p. 50), “nos acomodamos com a ideia de que o capitalismo não vai acabar, pelo contrário [...] a gente segue, enclausurados nas metrópoles, deixando essa ideia absurda nos levar”. Nas salas de aula, mediados pelo cinema, podemos dialogar com os estudantes sobre como o capi-

talismo não é a única ecologia-mundo possível – na verdade, esse modelo é fruto de séculos de colonização europeia, que subjugou povos e devastou ambientes. Mas a humanidade já conheceu (e ainda conhece!) outras formas de usar coletivamente os elementos da natureza e a força do trabalho para garantir a existência, humana e não-humana, na Terra.

Lopes (2017) ressalta que as sociedades indígenas pré-colonização no Brasil desenvolviam práticas complexas de interação com a natureza, cujo maior legado é a própria Amazônia: uma pluri-floresta que sustenta uma diversidade gigantesca de fauna e flora em coexistência harmônica. Essas comunidades não desapareceram, seguem resistindo e preservando suas culturas de relação metabólica com o meio ambiente. No Brasil contemporâneo, povos quilombolas, camponeses e ribeirinhos também organizam suas vidas de tal modo que o trabalho e a natureza são equilibrados e respeitados.

Dar voz a esses saberes, muitas vezes marginalizados, nos permite compreender que “há uma poética esquecida, abandonada pelas escolas que formam os profissionais que perpetuam a lógica de que a civilização é urbana, e tudo que está fora das cidades é bárbaro, primitivo – e a gente pode tacar fogo” (Krenak, 2022, p. 64). Essas poéticas socioecológicas, agroecológicas e contra-coloniais precisam ser centrais em nossos debates se quisermos, de fato, adiar o fim do mundo (Ferdinand, 2022). Isto posto, as práticas pedagógicas propostas neste livro visam promover um ensino em harmonia com a natureza. Mais do que isso, elas buscam recuperar nossa relação metabólica com o meio ambiente e combater a exploração do trabalho humano, entendendo ambos os aspectos como faces da mesma luta por justiça socioambiental.

A ideia de Cineclima surge do desejo de desenvolver leituras multisemióticas e uma eco-consciência por meio do cinema. Surge da necessidade de pensarmos pedagogias contrárias a educação alienadora disseminada pela lógica neoliberal-capitalista brasileira. A cultura e os métodos educacionais perpetuados pelo modo de produção capitalista são entendidos em oposição à natureza e fundamentam-se no fetichismo da mercadoria, mecanismo que aliena o ser humano tanto de seu trabalho quanto do meio ambiente. Ao explorar o trabalhador em prol da produção de mercadorias e da acumulação de mais-valia, o capitalismo oculta a realidade – as engrenagens

do sistema dependem exclusivamente da força laboral humana. Paralelamente, a natureza é degradada, já que o capitalismo precisa extrair dela os recursos necessários para sustentar sua lógica produtivista.

Assim, os processos produtivo e reprodutivo capitalistas não apenas alienam o trabalhador, mas também consolidam uma cultura que dissocia o ser humano de seu trabalho e da natureza. Essa cultura abrange não só práticas sociais, organizacionais, econômicas e políticas, mas também produções artísticas, como a literatura e o cinema, frequentemente instrumentalizadas para disseminar a ideologia dominante. Na Era do Capitaloceno, marcada pela interferência do capitalismo em escala geológica, manipula-se as transformações do planeta e as próprias práticas sociais (como as artes), naturalizando a exploração desenfreada.

Embora a arte possa ser um veículo de ideal dominante, instrumento para a oposição entre cultura e natureza – isso se dá posto que é produção humana, capaz de transmitir aspectos sociais, culturais e ideológicos em seu cerne –, ela também é aparato para liberdade, por auxiliar na construção crítica do ser. A sétima arte pode proporcionar o desenvolvimento da leitura multisemiótica e assim promover uma pedagogia dos multiletramentos, isto é, pautada pela leitura e compreensão de textos multimodais, cada vez mais comuns nas sociedades contemporâneas.

O Cineclima, deste modo, também se baseia na pedagogia dos multiletramentos, por visar propiciar uma leitura de textos multifacetados, marcados pelas visualidades, sonoridades, gestos e palavras. A análise dos filmes “O Castelo Animado” (Miyazaki, 2004), “Flow – à deriva” (Zilbalodis, 2024) e “Uma história de amor e fúria” (Bolognesi, 2012), nos permitiu refletir a crise climática, grande questão de nosso tempo, o especismo e racismo ambiental, as possibilidades de se construir uma sociedade ecológica e, ademais, de que mesmo diante de uma cultura que aparta o homem de seu trabalho e do meio ambiente; a arte pode trazer o elemento da natureza para o centro das narrativas, das poéticas, tornando-a grande força motivadora da fruição estética. Reflexões estas que podem possibilitar, portanto, o restabelecimento da interação metabólica entre ser e natureza.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, James; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah. NAKATA, Martin. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.** (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Trad. Adriana Alves Pinto). Belo Horizonte: LED, 2021.

COSTA, Nelzir; MELO, Márcio. A inserção das literaturas afro-brasileiras e africanas nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. In: JÚNIOR, Dernival; MELO, Márcio (Orgs.) **O ensino de literatura africana: textos, sujeitos e práticas.** Palmas: EDUFT, 2018.

DEUS, Rafael; BAKONYI, Sonia. O impacto da agricultura sobre o meio ambiente. **Revista REGET.** n. 7, v. 7, p. 1306-1315, 2012. Disponível em: < Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental (ufsm.br)> Acesso em: 22 abr. 2025.

EÇA, Teresa. Educação através da arte para um futuro sustentável. **Revista Cedes.** Campinas, n. 80, v. 30, p. 13-25, 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/PX3s6tVt6zrp8xgsQKxcMBB/>> Acesso em 30 abr. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editoria UnB, 2019.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial – pensar o mundo a partir do mundo caribenho.** São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. **Revista Cuadernos Del Cendes.** Buenos Aires, n. 62, v. 23, p. 179-206, 2006. Disponível em: < <http://www.flexibilizacao.ufba.br/C05Filgueiras>> Acesso em 03 out. 2024.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista:** é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. Ebook Kindle, 2484 posições.

FORTES, Olívia. Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da Base Nacional Comum Curricular e do Movimento Escola sem Partido. **Eccos Revista Científica.** São Paulo, n. 60, p. 1-17, 2022. Disponível em: < <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15701>> Acesso em: 24 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2013. Ebook Kindle, 4950 posições.

GRESPLAN, Jorge. **Marx:** uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2021.

HISSA, Débora; SOUSA, Nágila. A pedagogia dos multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Com) textos linguísticos**. Vitória: v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31939>> Acesso em 22 jun. 2024.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

LOPES, Reinaldo. **1499: o mundo antes de Cabral**. Rio de Janeiro: Harper Collis, 2017.

LOWY, Michael. **O que é ecossocialismo?** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MARIANO, Alessandro *et al.* **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. Ebook Kindle 5069 posições.

MARX, Karl. **Grundrisse: Manuscritos Econômicos de 1857-1858: Esboços da Crítica da Economia Política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital: extratos por Paul Lafargue**. São Paulo: Veneta: 2014.

MOORE, Jason. **Antropoceno ou Capitaloceno? Natureza, história e a crise do capitalismo**. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

NOVAES, Henrique. **A educação ambiental anticapitalista – produção destrutiva, trabalho associado e agroecologia**. São Paulo: Editora Boitempo, 2025.

RIBEIRO, Abraão. O golpe de 2016 e os dilemas do Brasil contemporâneo: as interpretações de Jessé Souza e José Maurício Domingues em perspectiva comparada. **Revista Terceiro Milênio**. n. 1, v. 9, p. 15-51, 2017. Disponível em: < Vista do O golpe de 2016 e os dilemas do Brasil contemporâneo (uenf.br)> Acesso em: 05 out. 2024.

RODRIGUES, Arlindo; SILVA, Suelma. **Ecossocialismo brasileiro – avanços e desafios**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2023.

SAITO, Kohei. **O ecossocialismo de Karl Marx**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SEVULO, Albertino. **Dialética da Natureza em Karl Marx: a crítica ambiental do ecossocialismo**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

SINGER, Peter. **Libertação Animal**: O clássico definitivo sobre o movimento pelos direitos dos animais. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Ebook Kindle. 2809 posições.

VASCONCELOS, Carolina.; MAGALHÃES, Carlos.; MARTINELLI, Telma. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, n. 58, p. 1-18, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726>> Acesso em 26 jun. 2023.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**. Curitiba, n. 44, s/v, p. 185-196, 1995. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078/12383>> Acesso em 30 abr. 2025.

CAPÍTULO 2

CINEMA E NATUREZA: MULTIMODALIDADE E CRITICIDADE

CINEMA AND NATURE: MULTIMODALITY AND CRITICALITY

“Esse desejo de mundo sempre esteve presente na humanidade... Acontece que quando ele vem associado a uma lógica ocidental, carrega a ideia de uma cultura em oposição à de natureza.”

(Krenak, 2022)

A **multimodalidade**, os **multiletramentos** e a **multisemiótica**, conceitos que foram imbricados a partir de 1990 pelo Grupo de Nova Londres (GNL)¹¹, possuem significados distintos. A multimodalidade se refere ao uso combinado de modos (ou recursos semióticos) para criar significação. Esses recursos podem incluir diferentes tipos de linguagens, como a verbal, a imagética, a sonora e a gestual. A ideia de multimodalidade também defende que, na contemporaneidade, sobretudo, da década de 1990 aos dias atuais, as pessoas se comunicam mais comumente por intermédio de textos multimodais, contando com diferentes modos em suas estruturas.

Em um mundo cada vez mais híbrido, multicultural e globalizado, os multiletramentos nascem como uma maneira de trazer à educação práticas de ensino que abrangem as múltiplas formas de comunicação presentes nos textos multimodais. Dessa forma, o educador que se ocupa em ensinar ao seu aluno a ler textos estruturalmente múltiplos, é um “formador de leitores e produtores de textos semioticamente complexos, no contexto midiático e sócio-histórico atual (e pós-pandêmico)” (Ribeiro, 2023, p. 49).

Nesse contexto, a multisemiótica é um campo de estudo que visa investigar como diferentes sistemas de signos (ou semioses) se combinam, se entrelaçam e interagem para evocar sentidos e significados nas situações comunicativas. Assim sendo, a multisemiótica permite lidarmos com os textos multimodais, dentre eles, as histórias em quadrinhos, os posts em redes sociais, as literaturas digitais e, no caso específico das práticas pedagógicas idealizadas neste livro, o cinema.

Ao abarcar os três citados conceitos, multimodalidade, multiletramentos e multisemiótica, o GNL cria a pedagogia dos multiletramentos, que objetiva “ampliar o entendimento do letramento para incluir relações entre uma multiplicidade de **discursos**” (Cazden *et al.*, 2021, p. 13, **grifo do autor**). Em razão das mudanças tecno-sociais advindas com o capitalismo acelerado após o fim da Guerra Fria, o GNL acreditava que a noção de letramento não designava suficientemente todas as etapas envolvidas nas práticas sociais do estudante.

É importante ressaltar que ao alcinhar o novo termo, multiletramentos, o GNL não desmereceu a concepção de letramento. Em vez disso, ansiava ampliá-la para que a pedagogia do letramento fosse to-

¹¹ GNL ou Grupo de Nova Londres é um grupo de pesquisadores pioneiros na área da multimodalidade, multisemiótica e multiletramentos. Estes são: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalazantis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

talmente capaz de lidar com as sociedades que se mostravam cada vez mais “cultural e linguisticamente diversas e progressivamente globalizadas” (Cazden *et al.*, 2021, p. 13). Eles se preocupavam com a variedade de culturas que estavam se inter-relacionando e com a pluralidade de textos que circulavam entre elas. E, por fim, acreditavam que o letramento deveria sustentar a “crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e da multimídia” (Cazden *et al.*, 2021, p. 13).

O que se notou pelo GNL em relação ao letramento, é que o **termo se interliga mais fortemente à escrita e, naturalmente, à leitura de textos escritos**. Todavia, é necessário que o letramento seja entendido como uma capacidade que permita leituras de mundo para além das proporcionadas pela escrita, pois o processo de modernização e industrialização têm alterado as tecnologias de comunicação e informação. Atualmente, em muitas sociedades, é possível perceber o aumento dos filmes, dos sites, dos infográficos, das propagandas digitais e televisivas, das redes sociais, entre outros produtos multimídias. Algo que há em comum nesses objetos é a multimodalidade, não raro observamos imagens ou músicas relacionadas ao texto escrito. Nesses textos, muitas vezes, o conhecimento da escrita ainda é incontornável para compreender gêneros multimodais, pois ela se alia a outras formas de significação, mas não desaparece totalmente. É por essa razão que ao empregar o termo multiletramentos, o GNL ainda destaca a importância da capacidade da escrita e da leitura de textos escritos, no entanto, aponta que os textos multimodais, dado sua forma estética multifacetada, necessitam de outras habilidades de leitura, para além da grafia.

Assim, os textos multimodais, que utilizam diferentes linguagens em sua constituição estética têm se tornando cada vez mais presentes e comuns e são para esses tipos de texto que a pedagogia dos multiletramentos majoritariamente se volta.

A multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo **requerem uma concepção mais ampla de letramento** do que a descrita nas abordagens tradicionais baseadas na língua. A noção de multiletramentos [...] supera as limitações das abordagens tradicionais ao enfatizar que saber lidar com múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a vida privada, laboral e cidadã dos estudantes (Cazden *et al.*, 2021, p. 12, **grifo nosso**).

No manifesto dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021), os estudiosos afirmam que diferentes sinestesias são requeridas para a apreciação de textos multimodais, o que requer que um indivíduo seja **multiletrado**, não somente **letrado**. Os multiletramentos também estão relacionados às multiculturalidades das sociedades contemporâneas, que se constituem como multilinguísticas e multimidiáticas. Com isso em mente, a ideia de letramento, por estar mais fortemente ligada aos textos grafados, não consegue dar conta, sozinha, das exigências dessas multiplicidades textuais e sociais.

[...] Multiletramentos — palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística. **A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento** ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. [...] uma pedagogia dos multiletramentos [...] concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e contexto e têm efeitos e cognitivos, culturais e sociais específicos (Cazden *et al.*, 2021, p. 18, **grifo nosso**).

Portanto, a pedagogia dos multiletramentos é uma ampliação da pedagogia dos letramentos. Ser multiletrado auxilia os estudantes a se inserirem numa sociedade multicultural e multilíngue ao compreenderem textos multimodais. Os autores postulam pelo menos três situações cotidianas na contemporaneidade que exigem os multiletramentos: a vida pessoal (estilos de vida), profissional e pública (cidadania). Os estilos de vida referem-se às identidades de um indivíduo, entretanto, essas identidades são perpassadas pela vida em comunidade, no campo da cidadania, e pela vida profissional, no campo do trabalho. O acesso a esses espaços (pessoal, profissional e público) devem ser garantidos pela escola.

A pedagogia dos multiletramentos defende, ainda, que os estudantes podem tornar-se designers de futuros sociais, isto é, tornarem-se pessoas independentes e preparadas para a vida em comunidade e para o mercado de trabalho. Tal metodologia pedagógica objetiva produzir sentidos analíticos infundáveis no estudante e divide-se em quatro passos: Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformada. Dessa forma, a pedagogia dos multiletramentos auxilia o estudante a treinar seu pensamento crítico, mesmo diante do crescimento de formas

de comunicação e informação cada vez mais complexas e multifacetadas.

Os autores postulam que a sociedade convive com modelos de design linguísticos, visuais, sonoros, gestuais e espaciais. Existe, no entanto, um tipo de design que se utiliza de todos (ou partes) dos citados modelos de design, o chamado Design Multimodal. Os membros do GNL acreditam que este é “significativo, pois relaciona todos os outros modos em conexões notavelmente dinâmicas. Por exemplo, as imagens dos meios de comunicação de massa relacionam o linguístico ao visual e ao gestual de maneiras intrincadas” (Cazden *et al.*, 2021, p. 43). A linguagem cinematográfica corresponde aos designs multimodais, porque possuem em sua constituição estética alguns dos citados modelos de designs: os linguísticos, os visuais, gestuais e os sonoros.

Como observado, os autores defendem que a pedagogia dos multiletramentos possui etapas de aplicação no contexto educacional. As etapas não necessitam ser aplicadas na ordem apresentada, dado que cada estudante possui suas identidades e necessidades. A primeira etapa, Prática Situada, é o momento em que o educador contextualiza o conteúdo a ser abordado. É importante que o tema tenha ligação com a realidade dos alunos, para fazer sentido e servir à prática social. Na Instrução Aberta, o professor auxiliará seus educandos a aprofundarem o conhecimento sobre a temática, incentivando-os a fazerem pesquisas extras e, dessa forma, construirão opiniões relacionadas a ela. O Enquadramento Crítico é o momento em que o estudante deve refletir criticamente a respeito do tema abordado, para haver um aprendizado significativo. A Prática Transformada, enfim, é o momento em que o aluno ressignifica o que aprendeu, relacionando o conhecimento novo à sua vida pessoal, profissional e pública.

Além do termo design, os autores apresentam os conceitos de **designing** e **redesigning**. Como observado, os designs referem-se aos materiais disponíveis, isto é, aos diferentes tipos de textos e linguagens, sobressaindo-se, para a pedagogia dos multiletramentos, os textos multimodais. O designing está no campo da Prática Situada e da Instrução Aberta, que é, basicamente, o contato e o manuseio desses materiais pelos alunos. O redesigning são os momentos do Enquadramento Crítico e Prática Transformada, estágios em que o aluno tem seus conhecimentos transformados.

É importante ressaltar que os termos **design**, **designing** e **redesigning** foram selecionados pelo GNL visando aproximar a prática

docente e estudantil do fazer empresarial. Os autores justificam utilizar vocábulos corporativos na esfera educacional, pois o capitalismo acelerado tem se tornado o polo político e econômico mais adotado pelos países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Dessa forma, acreditando que a educação seria a solução para as desigualdades ocasionadas pelo capitalismo, os modelos de design criados pelo GNL visam atender às demandas do sistema neoliberal, em que o conceito de design (que transmite a ideia de fazer, produzir) é comum.

Após quase três décadas do lançamento do manifesto dos multiletramentos, observa-se que os textos multimodais têm se tornado cada vez mais comuns, mais propagados e consumidos. Os filmes, as séries, as animações, os sites, as redes sociais, já fazem parte das experiências pessoais e públicas de muitas crianças e jovens brasileiros. Diante da crescente mudança da concepção sobre o que é um texto, é relevante que educadores busquem empenhar-se por uma prática multiletrada, pedagogia esta que é uma ampliação da pedagogia do letramento.

No que diz respeito aos filmes e a utilização dos filmes em sala de aula para promover práticas pedagógicas multiletradas, os documentos oficiais educacionais brasileiros, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecem a importância de interligarmos o cinema ao ensino, especialmente no campo das Linguagens. A cinematografia cria universos sensoriais por meio da combinação estratégica de múltiplas linguagens, sendo um útil material no desenvolvimento das leituras pautadas pela multimodalidade de nossos alunos. Logo, em sala de aula, quando usamos um filme visando propiciar uma pedagogia dos multiletramentos, promovemos o desenvolvimento de distintas formas de leitura, a saber:

a) **Leituras Visuais:** No audiovisual, os planos funcionam como uma espécie de narrador invisível. O close-up, o plano geral, o plano americano e outros recursos direcionam o foco do espectador de maneira estratégica. Por exemplo, um close-up no rosto de uma personagem pode revelar sentimentos íntimos, como medo ou tristeza, enquanto um plano geral expõe o universo fictício, convidando o espectador a mergulhar no mundo idealizado pelo diretor. Estudar esses planos em sala de aula amplia a capacidade de ler signos visuais – habilidade que também permite decifrar críticas sociais ou emocionais implícitas nas imagens. Além disso, a análise

se dos movimentos (de câmera, personagens ou objetos) revela camadas de sentido: aproximar, distanciar, elevar ou rebaixar o olhar não são escolhas aleatórias, mas gestos semióticos que evocam sensações específicas.

b) **Leituras Sonoras:** Trilhas sonoras em filmes e séries reforçam emoções por meio da sincronia entre som e imagem. Se uma personagem está feliz, a música ganha ritmo acelerado, acentuando os sentimentos em cena. Efeitos sonoros – a como o canto de pássaros ou o ruído de um carro – imergem o espectador nos cenários, criando veracidade. Até o silêncio é signo: pode gerar tensão, suspense ou impacto dramático.

c) **Leituras Verbais:** Diálogos, monólogos e solilóquios em narrativas audiovisuais utilizam entonações variadas para transmitir subtextos. Uma fala sussurrada carrega mistério; um grito pode denotar desespero ou revolta. O conteúdo das falas, por sua vez, guia a compreensão da trama, mas é a combinação entre palavra e performance (tom de voz, pausas) que constrói significados complexos.

d) **Leituras Gestuais:** No audiovisual, expressões faciais, postura corporal e até o movimento de objetos comunicam significados. Um sorriso pode expressar alegria genuína ou sarcasmo; um olhar fixo pode sugerir concentração, ameaça.

Essas múltiplas leituras – visual, sonora, verbal e gestual –, só são possíveis porque a interpretação de signos é um fenômeno que ocorre na mente do leitor, ou, neste caso, do espectador. Notamos que a linguagem verbal não desaparece totalmente, está presente, por exemplo, nas falas das personagens, mas o texto escrito não é obrigatório. Isso implica na necessidade de auxiliarmos nossos alunos a desenvolverem a habilidade de leituras múltiplas, que não se limitam à grafia. Ademais, as múltiplas leituras proporcionadas pelos filmes ocorrem de forma simultânea na mente do espectador. É possível que as diferentes formas de linguagens sejam analisadas separadamente (um pesquisador pode ocupar-se em examinar apenas os efeitos sonoros de uma narrativa fílmica), contudo, ao observá-las sincronicamente, elas são capazes de produzir sentidos que se completam.

Portanto, as possibilidades de leitura, interpretação e significação oferecidas pela linguagem audiovisual tangenciam os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, que visam promover o contato do aluno com textos multimodais. Esse diálogo pode fomentar a construção de uma visão de mundo mais ampla e reflexiva, já que a (multi)lei-

tura estimula o exercício da crítica sociopolítica. Além de formar leitores multiletrados, os filmes também se configuram como ferramentas para educar alunos conscientes de seu papel na prática cidadã. Defendemos, diante disso, que o cinema contribui para o desenvolvimento de uma eco-consciência. Por meio de enredos, palavras, visualidades, sons, movimentos e gestos, ele possui a capacidade de instigar reflexões sobre o mundo, suas dinâmicas humanas e a crise climática em curso. Cabe a nós, então, considerar o cinema como um caminho para auxiliar os estudantes não apenas no domínio de diferentes práticas de leitura, mas também no engajamento ativo para enfrentar a crise ambiental.

2.1 MULTIMODALIDADE SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Até aqui notamos que a **pedagogia dos multiletramentos é positiva no sentido de ser um aparato para proporcionar o desenvolvimento das leituras multisemióticas de nossos alunos**. Contudo, apesar de preocupar-se com o avanço dos textos multimodais nas sociedades contemporâneas e com a necessidade de utilizá-los no fazer docente, **essa pedagogia agrega em seu cerne um discurso que não promove a superação dos modelos mercadológicos sociais de produção**. Notamos que o GNL apresenta maneiras de amoldar-se ao sistema vigente e não idealiza outros mundos possíveis. Esse discurso reitera a manutenção das desigualdades sociais.

Os tradutores do manifesto dos multiletramentos, fazem um interessante comentário acerca da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o atual documento de diretrizes e normas educacionais brasileiras:

Esse manifesto programático autodeclarado [a obra do GNL] teve tanta influência sobre os estudos de letramentos e multimodalidade no Brasil, que é um dos principais documentos em que se inspira nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora isso não esteja explícito e nem identificado no documento (Cazden *et al.*, 2021, p. 7 [**comentário nosso**]).

Hissa e Sousa (2020) assinalam que as competências e habilidades para a disciplina de Língua Portuguesa fazem alusão às etapas da pedagogia dos multiletramentos.

Aqui no Brasil **a relação entre pedagogia dos multiletramentos e a BNCC é muito estreita**. Há marcas enunciativas, escolhas lexicais e forma de organização didática dos com-

ponentes da BNCC que se assemelham muito com o texto do GNL, sobretudo o componente de Língua Portuguesa, no que se refere aos campos de atuação social, as competências e habilidades (Hissa; Sousa, 2020, p. 567, **grifo nosso**).

Para compreendermos as relações entre as etapas didáticas da pedagogia dos multiletramentos e a BNCC, analisaremos competências e habilidades específicas da norma brasileira, contrastando-as com as proposições do GNL¹². Esse exame se justifica por revelar como a ausência de um projeto de superação dos modos de produção mercadológicos – estruturais no texto do GNL – reforça a própria lógica neoliberal que fundamenta a Base Nacional Comum Curricular.

Nos multiletramentos, a Prática Situada é o momento em que o professor introduz determinado conteúdo aos estudantes, esse saber, não obstante, precisa estar relacionado à realidade dos jovens. Seme-lhantemente, um dos parâmetros estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa (LP), da BNCC, institui que os “diferentes gêneros e formas de expressão das **culturas juvenis**” (Brasil, 2017, p. 511, **grifo nosso**) devem ter espaço no processo de ensino-aprendizagem. Para planejar aulas situadas e acessíveis, o educador precisa ampliar seu repertório cultural,

considerando a diversidade [...] de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas — literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. — e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (Brasil, 2017, p. 500).

Na segunda etapa, Instrução Aberta, o educador participa do aprendizado do educando, todavia, é o estudante quem será o principal agente do processo de ensino-aprendizagem, podendo realizar pesquisas e estudos dirigidos. De igual maneira, a BNCC dita que o ensino de Língua Portuguesa deveser “colaborativo” e “dinâmico”. No que diz respeito às práticas contemporâneas da linguagem, devemos mostrar ao educando como

explorar suas potencialidades em termos do acesso à informação, a possibilidades variadas de disponibilização de conteúdos **sem e com interme-**

¹² É importante informarmos que focalizaremos a análise nas competências e habilidades da BNCC voltadas para o ensino de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Médio.

dição, à diversidade de formas de interação e ao incremento da possibilidade de participação e vivência de processos colaborativos (Brasil, 2017, p. 498, **grifo nosso**).

O Enquadramento Crítico é o momento em que o aluno já possui conhecimento o suficiente para estabelecer relações com a sociedade, emitir juízos de valor, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e desconstruir discursos enraizados (Hissa; Sousa, 2020). Na Base Nacional, podemos notar que os Campos de Atuação Social (Vida Pública, Práticas de Estudo e Pesquisa, Jornalístico-midiático e Artístico-literário) se voltam para o treinamento do saber crítico-analítico do estudante. No campo Artístico-literário, por exemplo, há a preocupação em ajudá-los a “produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc.” (Brasil, 2017, p. 526). Hissa e Sousa dizem que a escolha lexical dos autores da BNCC explicita a etapa do Enquadramento Crítico.

A maioria dos enunciados que constituem as habilidades da Língua Portuguesa tem muita relação com o enquadramento crítico na medida em que os verbos que explicitam os processos cognitivos envolvidos na primeira macroproposição das habilidades estão ligados à análise e à crítica, que é imprescindível para que os alunos vivenciem o enquadramento crítico proposto pela pedagogia dos multiletramentos (Hissa; Sousa, 2021, p. 576).

Na quarta e última etapa da pedagogia dos multiletramentos, a Prática Transformada, o estudante já se mostra pronto para utilizar, na vida pública, privada e cidadã (Cazden *et al.*, 2021), os conhecimentos que adquiriu em sua escola. E, também, a pensar analiticamente acerca do que aprendeu. Segundo a BNCC, o professor deve auxiliar o estudante a utilizar os conhecimentos que obteve em sua prática social, que inclui, tal qual a pedagogia dos multiletramentos, a vida pública e individual. Vejamos dois exemplos: o primeiro (código alfanumérico EM13LP19), refere-se ao Campo da Vida Pessoal; o segundo (código alfanumérico EM13LP24), trata-se do Campo da Vida Pública. As habilidades descritas estão relacionadas à esfera Artístico-literária.

(EM13LP19) – Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e inte-

resses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins (Brasil, 2017, p. 511). (EM13LP24) – Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas às manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típicas das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações (Brasil, 2017, p. 514).

No primeiro exemplo, a habilidade EM13LP19, o estudante deve se mostrar o agente ativo da ação, isso é explicitado pelos verbos no infinitivo: compartilhar e participar. Ambos os termos transmitem a ideia de que as atividades a serem realizadas partem do eu para o outro. Isso é, uma mudança individual que, conseqüentemente, servirá para a vida cidadã. Conforme a referida habilidade, o conhecimento artístico-literário apreendido pelo aluno o transformou ao ponto de transformar a comunidade em que vive, de partilhar os seus interesses e valores.

Na segunda ilustração, a habilidade EM13LP24, a BNCC define que, após ter suas competências cognitivas transformadas em sala de aula, o aluno poderá analisar e posicionar-se acerca das manifestações artístico-literárias produzidas pela comunidade. Nesse sentido, temos o movimento contrário: a recepção crítica do aluno em relação às ações do outro. Seja no âmbito individual, seja no público, pretende-se que o estudante seja tocado e modificado pelos saberes escolares, ajudando-o a ser um indivíduo e cidadão capacitado para utilizar o pensamento crítico em suas práticas sociais. Portanto, a BNCC é baseada nas colocações da pedagogia dos multiletramentos – inspira-se, sobretudo, nas quatro etapas para o ensino criadas pelo GNL.

Todavia, o referido manifesto não foi o único a influenciar a formação do documento educacional. “A BNCC foi preparada junto às diversas fundações filantrópicas afortunadas pela ‘boa sorte’ do Capital” (Mariano *et al.*, 2019). Organizações privadas, empresariais e estatais como a UNESCO, o FMI, o Banco Mundial, o Banco Itaú, a Natura, bem como empresas produtoras de materiais didáticos como a Fundação Santilana e a Fundação Roberto Marinho, participaram ativamente da formulação da Base. Isso explicita como a educação, lamentavelmente, passou a ser manipulada pelos interesses de grandes empresas no capitalismo financeiro, que visam apenas o lucro e a acumulação

de bens, em vez do crescimento e formação humana dos estudantes.

Esses polos empresariais conseguiram criar “[...] um documento que embasasse toda a ação educacional dos municípios e dos estados e que seguisse os interesses da classe dominante” (Vasconcelos *et al.*, 2021, p. 6), mantendo o controle, dessa forma, sobre o funcionamento do sistema educacional, desde as secretarias organizacionais às práticas pedagógicas dos professores. “A ideia de uma base curricular comum apresenta muitas vantagens do ponto de vista neoliberal, entre elas a oportunidade de governar, à distância, salas de aula em todo o país, limitando a autonomia do professor e possibilitando avaliações em larga escala” (Fortes, 2022, p. 6).

Profissionais da educação perdem a autonomia, por exemplo, de fazer planejamentos metodológicos contextualizados, com objetivos gerais e específicos pensados para sua comunidade, porque precisam anexar as habilidades e competências previamente definidas pela BNNC. E essas habilidades e competências intencionam, sobretudo, a “adequação da escola aos interesses dos governos, alinhados com a elite dominante” (Branco *et al.*, 2019, p. 157). A partir de 1990 e após a Ditadura Militar, as diretrizes e normas educacionais passaram a salientar “a preparação para o mercado de trabalho, bem como [...] a disseminação do ideário neoliberal”. Para isso, a classe dominante, aliada ao estado, tem “buscado a implementação do desenvolvimento de competências e habilidades, primeiramente, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990 e, atualmente, com a implantação da BNCC” (Branco *et al.*, 2019, p. 158).

Nesse contexto, a prática educacional passou a focalizar nas exigências do sistema mercadológico, que necessita de mão de obra qualificada, favorecendo metodologias pedagógicas que privilegiam o “aprender a aprender”, ou seja, que capacitam sujeitos para as demandas do capitalismo e não para pensarem, criticamente, o sistema. Historicamente, desde 1990, “o termo competências ganhou força [...] a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital” (Hollanda *et al.*, 2009, p. 124). Portanto, as habilidades e competências estipuladas pela BNCC são manipuladas para treinar os estudantes para o campo do trabalho. “Podemos ver essa influência no fato de que, cada vez mais, a educação é vista como um estágio preparatório do indivi-

duo para a competição do mercado de trabalho internacional, criando uma tendência à internacionalização da educação” (Fortes, 2022, p. 14).

Isso posto, a ideologia neoliberal na educação afeta negativamente a construção do pensamento crítico dos alunos, visto que eles deixam de enxergar os problemas sociais como estruturais. As doutrinas da meritocracia e do trabalho duro propagadas pela BNCC os tornam “incapazes de perceber as ideologias mantenedoras da ordem neoliberal, silenciando os debates sobre moralidade, ética e as consequências que os meios de comunicação podem acarretar para a vida em sociedade” (Hissa; Sousa, 2020, p. 568).

Consequentemente, nesse modelo educacional, estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis até poderão aprender a lidar melhor com suas finanças pessoais, não obstante, deixarão de questionar o porquê, por exemplo, de receberem baixos salários. Vasconcelos *et al.*, (2021, p. 1) postula que as reformas políticas brasileiras a favor da privatização, “de incentivo à competição, bem como na educação voltada para o mercado de trabalho”, são grandes intensificadoras e perpetuadoras da desigualdade. E afirma que esses ideais podem ser observados na Base Nacional Comum Curricular.

Essa inserção de princípios mercadológicos no sistema educacional beneficia, excepcionalmente, a hegemonia socioeconômica brasileira, que possui os poderes governamentais como intermediadores de seus interesses. De acordo com Marx e Engels (2018), o estado atua a favor dos mandos da classe dominante que detém o capital para promover a sujeição da classe dominada, que vende a força de trabalho. Dessa forma, o estado serve como um facilitador da exploração do trabalho humano. Como resultado, intensificam-se as mazelas sociais, dado que a educação se torna “um instrumento de manipulação, em que por um processo ideológico hegemônico **as classes trabalhadoras aceitam as condições de exploração necessárias para a sobrevivência do sistema capitalista**” (Vasconcelos *et al.*, 2021, p. 2, **grifo nosso**). Assim, não há como negar “[...] a singularidade da BNCC com a particularidade das políticas educacionais numa totalidade, cuja relação social é regida pelo Capital” (Vasconcelos *et al.*, 2021, p. 3), no qual o objetivo é treinar as classes mais vulneráveis a servirem ao modo de produção capitalista.

Para Mariano *et al.*, 2019 (local. 358), “a educação transfor-

ma o mundo quando o direito de as pessoas se apropriarem da cultura se realiza plenamente”, portanto, é direito humano que todas as pessoas tenham acesso ao aprendizado de maneira plena. Desse modo, a redução da educação a “um insumo econômico ou a uma estratégia doutrinária” (Mariano et al. 2019, local. 365), como é na BNCC, priva os brasileiros e, majoritariamente, aqueles pertencentes às classes marginalizadas, de serem cidadãos em sua plenitude. Por essa razão, a transformação do direito humano à educação em mercadoria no neoliberalismo é perigosa e deve ser questionada e combatida.

O objetivo inicial do GNL não era defender o modo de produção capitalista acelerado, mas auxiliar os alunos de classes mais vulneráveis a ascender socialmente dentro dessa economia política: “Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis e submissos. Os estudantes precisam desenvolver a capacidade de opinar, de negociar e serem capazes de se envolver criticamente nas condições de suas vidas profissionais” (Cazden et al., 2021, p. 24). Embora não sejam favoráveis ao modelo de ensino neoliberal, nem ao modo de produção capitalista, o GNL não apresentou, em seu manifesto, formas de combater tais políticas-econômicas. Apreendemos, na leitura do texto, que há uma maior preocupação dos autores em se adaptar aos mandos da sociedade hegemônica do que em rejeitá-la: “Todas essas são razões pelas quais a pedagogia do letramento precisa mudar, se quiser ser relevante para as novas demandas da vida profissional, se quiser fornecer a todos os alunos o acesso a um emprego satisfatório” (Cazden et al., 2021, p. 23).

Os autores reconhecem as problemáticas provenientes desse modo de produção, chegando a definir o capitalismo acelerado como um “pesadelo” (Cazden et al., 2021, p. 23). Afirmam que “culturas corporativas e seus discursos de familiaridade são mais sutilmente e mais rigorosamente seletivos que a mais desagradável – honestamente desagradável – das hierarquias” (Cazden et al., 2021, p. 23). Essa colocação explicita como os discursos empresariais nos espaços escolares suavizam as relações hierárquicas de poder capitalistas e a maneira que elas perpetuam as divisões desiguais de classe. O grupo parece assegurado, também, ao dizer que “o capitalismo acelerado, apesar de seu discurso de colaboração, cultura e valores compartilhados, é também um mundo vicioso impulsionado pelo mercado mal contido” (Cazden et al., 2021, p. 23).

Mesmo diante de tal percepção crítica no que diz respeito ao sistema produtivo mercadológico, as propostas apresentadas pelo GNL acomodam-se nele, enquanto a solução é afrontá-lo (Freire, 2000; Marx, 2014; Fisher, 2020). Ao criar o ideal de que uma forma de governo e econômica é invencível, neste caso, o capitalismo, intensifica-se a crença de que não há outra solução a não ser adaptar-se, minando as possibilidades de rompimento (Fisher, 2020). Para Freire, apenas reconhecer a ideologia opressora e nada fazer para aplacá-la não é nada mais que “blá-blá-blá” e “puro ativismo”, é necessário “superar a ação opressora” (Freire, 2013, local. 339).

Diante disso, como educadores engajados por uma educação libertadora, precisamos conhecer bem estes documentos, a BNCC e seus pilares, para podermos ressignificá-los. É necessário aprendermos a “ler criticamente essas e outras políticas educacionais atuais, para que possamos construir uma resistência que esteja à altura das ameaças que a educação democrática enfrenta hoje” (Fortes, 2022, p. 1). Precisamos fazer isso de tal maneira a nos tornarmos uma oposição à maléfica tendência neoliberal que vem se instalando na educação brasileira. Para Mariano et al.,:

A educação deve ser uma prática subversiva, pois este é o único modo de negar os pressupostos objetivos da barbárie. Para tanto, ela deve estar atenta aos conteúdos, mas também à forma social que assume e, sobretudo, deve manter-se vigilante frente ao perigo de entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento, já que o modo de educar capitalista tende a ser impor sobre tudo e todos, indiferente às boas intenções (Mariano et al., 2019, local. 578).

Assim sendo, nosso fazer educacional deve objetivar a construção das capacidades analítico-críticas dos estudantes, para que eles não sejam manipulados pelas crenças desiguais propagadas pelo sistema mercadológico. Freire (2013) também observa que é papel da educação ser emancipadora ao instruir os educandos a pensarem suas realidades sociais, a comunidade em que estão inseridos e o mundo em que vivem. Pois quando está a serviço da classe hegemônica, a educação é opressora e legitima as injustiças sociais. O ensino precisa ser transformador, auxiliar o sujeito a perceber-se como ser histórico e social.

Em contraste, na educação de viés neoliberal, defensora ferrenha da crença na meritocracia, as pessoas param de criticar e combater as injustiças sociais. Por isso, é necessário reconhecer que tais ideologias

neoliberais servem para manter o controle da classe hegemônica sobre a classe trabalhadora. A falácia da meritocracia está relacionada ao processo de individualização dos problemas sociais, que, segundo Fisher (2020), significa redirecionar o olhar da sociedade das falhas estruturais capitalistas para interligá-lo ao ser. Desse modo, todas as mazelas deixam de ser ocasionadas pelo sistema para se tornarem culpa do próprio sujeito.

Somos opostos ao discurso neoliberal na BNCC, que por seus ditames mercadológicos, certamente acentuará ainda mais as desigualdades socioeconômicas brasileiras. Assim como somos opostos ao viés ideológico da pedagogia dos multiletramentos, que mesmo reconhecendo as falhas basilares do capitalismo, não apresenta práticas educacionais que contestam diretamente o poder hegemônico, na verdade, adapta-se. Concordamos com Freire quando defende que nenhuma pedagogia é neutra e, por isso, precisamos, como professores, promover uma educação que se desprenda das amarras dominantes, de cunho transformador. Como bem assinala Fortes, é relevante que persistamos em mostrar a “pertinência do pensamento freireano em um momento político tão delicado como o que vivemos, em que programas reacionários e excludentes têm ganhado força, levantando uma bandeira de pretensa neutralidade ideológica” (Fortes, 2021, p. 2).

Marx e Engels (2018) afirmam que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes” (p. 14). Por isso, não é surpreendente que ainda tenhamos que resistir às estruturas de dominação. Acreditamos que a transformação social pode finalizar os abismos existentes entre as classes. Para alcançarmos reais mudanças, a educação é forte aliada – se assim não o fosse, o poderio neoliberal não se empenharia em manipulá-la segundo seus interesses econômicos. Devemos nos empenhar em trazer para o espaço-escola discussões que auxiliem os estudantes a analisar, criticamente, o funcionamento político-econômico da sociedade brasileira. Em concordância com Fisher e Freire, não acreditamos na eficácia de pedagogias neutras, isto é, que não pensam o mundo em sua estrutura total.

Ao aderir um modelo educacional neoliberal, o estado brasileiro confirma sua ligação à classe dominante, auxiliando-a a perpetuar a exploração do trabalho. A influência capitalista na educação, como o fetichismo da mercadoria, faz com que estudantes, majoritariamente, os da

educação pública, não se percebiam como engrenagens do capital. O fetichismo da mercadoria, termo cunhado por Karl Marx, trata do processo em que as mercadorias deixam de ser reconhecidas como fruto do trabalho humano e passam a possuir, socialmente, valor por si mesmas. Por causa disso, o trabalhador para de se perceber como a parte mais importante da produção – é por meio do trabalho humano que a mercadoria vem a existência – resultando, conseqüentemente, na exploração do trabalho.

Marx (2014) pontua que desde o nascimento do capitalismo, pessoas são exploradas. Para ele, não importa que um capitalista seja ético, bondoso ou gentil, ainda assim, esse sistema extrai a força dos trabalhadores e mantém recursos financeiros nas mãos de poucos, perpetuando as desigualdades socioeconômicas. “Marx enfatiza esse ponto para deixar claro que uma simples reforma moral dos indivíduos não alteraria substancialmente o capitalismo. É preciso modificar o sistema de maneira radical” (Grespan, 2021, p. 39). Diante disso, reforçamos a necessidade de nos empenharmos, como professores, por um ensino crítico que auxilie os estudantes a conquistar consciência de classe, isso significa passar a enxergar sua posição subjugada ou privilegiada na sociedade. Adquirir essa consciência pode fazer com que os alunos passem a questionar o funcionamento estrutural mercadológico, causador das discrepantes divisões de classe.

Suscitar tais discussões socio-críticas no âmbito escolar vai na contramão das habilidades e competências (em sua maioria, imateriais) incentivadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que ao atender os anseios da classe hegemônica, tiram do sujeito o direito de desenvolver a reflexão crítica. Conforme Mariano et al., (2019, local. 1386): “é preciso repolitizar a política educacional e fortalecer um projeto democrático de educação nos conteúdos e nas formas, em contraste com o discurso despolitizado que reduz a educação a uma questão técnico administrativa”.

Desse modo, ao reconhecermos, como Freire, que todo o nosso ato de ensinar e educar é político e que, por isso, nosso papel é “justamente o de politizar esse processo” de ensino-aprendizagem, poderemos auxiliar “os alunos a perceberem e modificarem as dinâmicas sociais” (Mariano et al., 2019, local. 1359). As dinâmicas sociais no capitalismo se baseiam na exploração do homem pelo homem que é semelhante, segundo o ecomarxismo, à exploração da natureza pelo homem. Em ambos os casos, o processo exploratório se baseia numa lógica de domínio, de

superioridade, que iniciou nas primeiras civilizações humanas com “a tirania dos animais humanos sobre os não-humanos” (Singer, 2010, local. 18). Neste sentido, os poderes hegemônicos que são, sobretudo, masculinos, brancos e heteronormativos, sentindo-se culturalmente na liberdade de explorar elementos encontrados no interior da natureza, como animais, vegetais, minerais etc., subtemem que podem oprimir humanos que não se enquadram nos mesmos padrões, como pessoas negras, indígenas, mulheres e LGBTQIAPN+. Posto isso, no capitalismo, ser humano domina o ser humano com a mesma violência predatória que domina a natureza. **É por essa razão que consideramos importante trazer à sala de aula discussões que tangem a exploração do meio ambiente relacionadas à dominação de pessoas, porque estaríamos questionando, com nossos alunos, a base-angular do capital: a lógica exploratória.**

Nesse contexto, achamos relevante analisar alguns excertos da BNCC, que tratam da relação entre a sociedade brasileira e o meio ambiente, incluindo, especialmente, o componente de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Com isso, notaremos a maneira pela qual o sistema neoliberal capitalista, no Brasil, ameniza os efeitos ecológicos negativos resultantes da deterioração da natureza e, ainda, como justificam a dominação do ser humano. Ao analisarmos a BNCC, notamos que o termo **meio ambiente** é citado apenas 5 (cinco) vezes no documento, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Ocorrências do termo *meio ambiente* na Base Nacional Comum Curricular
biental é Geografia e trata-se apenas de 1 (uma) habilidade para o 5º Ano.

Ao adentrarmos nas orientações da BNCC, direcionadas ao Ensino Fundamental Maior, 6º ao 9º ano, para onde se dirigem professores formados em Letras, as duas menções ao meio-ambiente se inserem na disciplina de Ensino Religioso. Propõe-se refletir as relações entre ser humano e meio ambiente a partir das diferentes tradições, cultos e crenças religiosas. Todavia, não notamos, nessas menções, objetivos diretos refe-

Ocorrências do termo <i>meio ambiente</i> na Base Nacional Comum Curricular	
Localização da Ocorrência	Descrição
A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles (p. 55).

Habilidades do componente de Geografia para o 5º Ano.	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.
Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.	5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente (p. 437).
Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.	Nos territórios sagrados frequentemente atuam pessoas incumbidas da prestação de serviços religiosos. Sacerdotes, líderes, funcionários, guias ou especialistas, entre outras designações, desempenham funções específicas: difusão das crenças e doutrinas, organização dos ritos, interpretação de textos e narrativas, transmissão de práticas, princípios e valores etc. Portanto, os líderes exercem uma função pública, e seus atos e orientações podem repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente (p. 439).
Componente de Linguagens e suas Tecnologias — Ensino Médio — Língua Portuguesa — Campo da Vida Pessoal.	No escopo aqui considerado, a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido, esse campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação (p. 488)

Fonte: Elaboração Própria (2023)

A primeira ocorrência do termo meio ambiente aparece em uma das páginas de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 55). Não há referências ao meio ambiente na Educação Infantil. Essa menção primeira às questões ambientais se mostra imaterial, incentivando interações entre os alunos e o meio ambiente, sem explicitar como, onde, quando e por que isso deve ocorrer. A seguir, observamos que a única disciplina a receber especificidades acerca da educação am-

rentes à preservação ambiental. Na realidade, o que se diz acerca da reflexão do meio ambiente nessa etapa escolar, é que compreender a natureza por meio dos estudos religiosos está ligada ao experienciar espiritual.

Os rituais religiosos são geralmente realizados coletivamente em espaços e territórios sagrados (montanhas, mares, rios, florestas, templos, santuários, caminhos, entre outros), que se distinguem dos demais por seu caráter simbólico. Esses espaços constituem-se em lócus de apropriação simbólico-cultural, onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivem suas identidades religiosas (Brasil, 2017, p. 439).

Certamente, a inserção das discussões a respeito do meio ambiente no componente religioso focaliza mais em desenvolver as identidades religiosas dos estudantes do que na preservação ambiental. Por fim, há na BNCC para o Ensino Médio 1 (uma) ocorrência do termo meio ambiente. Esse registro único aparece na disciplina de Língua Portuguesa e, mais uma vez, apresenta a questão ambiental como fruição – na qual o aluno precisa compreender-se como um ser interligado à natureza. O documento cita a importância de o estudante aprender a construir projetos de vida que considerem “estilos saudáveis” e “engajamento consciente”.

Concordamos ser importante auxiliar crianças e jovens a adotarem hábitos saudáveis, assim como defendemos a necessidade de sermos engajados nas questões de sustentabilidade. Todavia, é interessante lembrar que essas ações estão descritas, na BNCC, exclusivamente, como competências da **vida pessoal**. Isso pode retirar a atenção do grande problema da degradação ambiental no Brasil: o agronegócio capitalista, fazendo com que o estudante acredite, erroneamente, que suas pequenas ações são suficientes para regredir a poluição e a destruição da natureza. É preciso deixar claro que a solução é destituir o modo predatório de produção, no qual as grandes indústrias e o agronegócio são alguns dos principais culpados pelo colapso ecológico.

A crença de que a preservação ecológica é responsabilidade do sujeito se inter-relaciona com os mesmos fundamentos empresariais de individualização propagados pela BNCC. Isso significa dizer que tanto as questões do meio ambiente, quanto socioeconômicas, são apresentadas como problemáticas da população, diminuindo a responsabilidade de grandes indústrias, das elites e do Estado. Os es-

tudantes, desse modo, são ensinados a não cobrar os poderes econômicos e governamentais por mudanças significativas na sociedade, uma vez que foram manipulados a acreditar que estes não são incumbidos de promover melhorias sociais-econômicas-ambientais.

Essa individualização das questões ambientais ainda pressupõe o estabelecimento de uma cultura em oposição à natureza, segundo a qual somos afastados dela e, desse modo, normalizamos sua exploração e da nossa força de trabalho. Uma cultura que ignora nossa relação metabólica com a natureza não apenas perpetua um ideal exploratório, mas nega a própria condição e existência humanas. Fruto de visões colonialistas, essa desconexão ameaça os ecossistemas e gera uma perda de identidade coletiva, posto que perdemos a noção de pertencimento a algo maior. Recuperar a eco-consciência é tarefa imprescindível, porque ou redefinimos nosso lugar no meio-ambiente, ou seremos a única espécie que perpetuou um colonialismo ecológico que se apropriou de territórios e corpos, e, conseqüentemente, ocasionou uma extinção em massa. Assim sendo, precisamos construir pontes entre a cultura e a natureza.

É diante desse contexto de manipulação ideológica por parte de forças político-econômicas dominantes que afirmamos a capacidade emancipadora da arte. A arte, como forma de expressão humana, reflete as condições sociais em determinado momento histórico e lugar. É, e deve ser, antes de tudo, exercício de e para a liberdade, assim sendo, ela é, dentre todas as coisas, autônoma. A arte auxilia o sujeito a refletir analiticamente sobre si e sobre as sociedades e, ao mesmo tempo, é um dos caminhos para a transformação das relações sociais. Isso é possível, pois a arte pode atuar como um intermediário no processo de construção do pensamento crítico do indivíduo, de modo que discursos demagogos que ludibriam certos grupos sejam superados. Dessa maneira, embora os ideais hegemônicos tentem, dia após dia, estabelecer um modelo de ensino doutrinador, acrítico e tentem perpetuar uma cultura em oposição à natureza; nós, educadores subversivos, utilizaremos da arte(vismo) para promover uma educação emancipadora, reflexiva e eco-consciente.

Referências

BRANCO, Emerson; BRANCO, Alessandra; IWASSE, Lilian; ZANATTA, Shalimar. BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Re-**

vista Debates em Educação. n. 25, v. 11, p. 155-171. Disponível em: < BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? | Branco | [TESTE] Debates em Educação (ufal.br)> Acesso em 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2017.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, James; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah. NAKATA, Martin. **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhamo futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Trad. Adriana Alves Pinto). Belo Horizonte: LED, 2021.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. **Revista Cuadernos Del Cendes.** Buenos Aires, n. 62, v. 23. p. 179-206, 2006. Disponível em: < <http://www.flexibilizacao.ufba.br/C05Filgueiras>> Acesso em 03 out. 2023.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo.** São Paulo: Autonomia Literária, 2020. Ebook Kindle, 2484 posições.

FORTES, Olívia. Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da Base Nacional Comum Curricular e do Movimento Escola sem Partido. **Eccos Revista Científica.** São Paulo, n. 60. p. 1-17, 2022. Disponível em: < <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15701> > Acesso em: 24 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2013. Ebook Kindle, 4950 posições.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: uma introdução.** São Paulo: Boitempo, 2021.

HISSA, Débora; SOUSA, Nágila. A pedagogia dos multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Com) textos linguísticos.** Vitória: v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31939>> Acesso em 22 jun. 2023.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 1, s/v, p. 122-135. Disponível em: www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

MARIANO, Alessandro et al. **Educação contra a barbárie: por escolas de-**

mocráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. Ebook Kindle 5069 posições.

MARX, Karl. **O capital**: extratos por Paul Lafargue. São Paulo: Veneta: 2014.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Lafonte, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multiletramentos e multimodalidade: vozes e ideias em trânsito no Brasil. In: **Semiótica social e multimodalidade**: um tributo a Gunther Kress. SANTOS, Zaíra; GUALBERTO, Clarice (orgs.). Vitória: Edufes, 2023, p. 46-58.

SINGER, Peter. **Libertação Animal**: O clássico definitivo sobre o movimento pelos direitos dos animais. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Ebook Kindle. 2809 posições.

VASCONCELOS, Carolina.; MAGALHÃES, Carlos.; MARTINELLI, Telma. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, n. 58, p. 1-18, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726>> Acesso em 26 jun. 2023.

CAPÍTULO 3

**O METABOLISMO ENTRE SER E NATUREZA:
O CASTELO ANIMADO**

*THE METABOLISM BETWEEN BEING AND NATURE:
THE HOWLING CASTLE*

Pudemos observar, até o presente momento, os perigos que envolvem uma educação de cunho neoliberal: a alienação político-social do sujeito, a exploração do seu trabalho e da natureza. Consideramos, ademais, que a ecologia-mundo capitalista não somente separa o homem da natureza, mas perpetua uma cultura em oposição ao meio ambiente e priva as pessoas de um uso público da terra. Desse modo, a luta contra a crise climática, os esforços para garantir a chegada de nosso planeta ao amanhã, depende do desenvolvimento da consciência de classe e ecossocial, que poderá motivar a construção de modelos não somente econômicos, mas, sobretudo, políticos, engajados pela justiça social e ecológica.

Vimos, também, que a linguagem cinematográfica, em suas multissensuais, é capaz de desenvolver no leitor-espectador suas múltiplas leituras. Capacidade imprescindível diante de uma sociedade que elege cada vez mais os textos multimodais para se expressar e se comunicar. Arquitetamos, diante disso, propiciar um debate acerca da necessidade de recuperarmos nossa relação metabólica com a natureza na Era Capitaloceno, de modo a provocar práticas sociais e culturais ligadas ao meio ambiente.

A análise e a prática pedagógica criadas neste terceiro capítulo relacionaram as linguagens da narrativa “O Castelo Animado” ao conceito de Metabolismo marxista. Esperamos que as reflexões levantadas permitam ponderarmos a respeito de nossa interdependência com a natureza, motivando-nos, não exclusivamente, a nos empenharmos pelo meio ambiente, mas também pela conquista do trabalho digno – um modelo de trabalho não explorado pelas forças capitalistas.

No anime¹³ “O Castelo Animado”, somos introduzidos a um universo fictício, maravilhoso¹⁴ (Todorov, 2017), no qual bruxos, seres mágicos e pessoas comuns vivem em harmonia. A protagonista, Sophie, é uma ordinária chapeleira, incumbida de cuidar do negócio de seu pai, após a morte dele. Ela vivia submergida em um grande tédio, mas aceitava passivamente a função que lhe foi imposta. Certo dia, no entanto, é surpreendida pela Bruxa das Terras Desoladas, que a transforma em uma idosa de noventa anos. No decorrer da narrativa, descobrimos que a bruxa fez isso porque ficou enciumada devido ao encontro casual de

13 Animes: palavra usada para designar filmes ou séries de animação de origem japonesa.

14 O maravilhoso é um dos níveis da literatura fantástica apresentados por Todorov (2010) em “Introdução à Literatura Fantástica”, segundo teórico, este é o estágio no qual o leitor pode admitir a existência do fantástico em um texto.

Sophie com o Mago Howl. Sophie vai às Terras Desoladas em busca de uma solução para o seu problema. Longe da cidade, querendo se proteger do frio da noite, a jovem-senhora se abriga no castelo andante de Howl, um mago que, supostamente, devora o coração de belas mulheres. É nesse local onde as maiores aventuras da protagonista acontecem.

A narrativa, apesar de apresentar o mundo mágico de Sophie como tendo muitos locais verdes e naturais, também mostra os malefícios causados pelo progresso industrial. Há uma certa insistência, por exemplo, na imagem da fumaça, que aparece em vários cenários do filme. A fumaça é um forte símbolo do modo de produção capitalista industrial² porque relembra as fábricas e as máquinas de ferro que queimam matérias-primas como o petróleo, que, conseqüentemente, poluem o ar.

Na figura 1, ao se aproximar da cidade, a fumaça do trem é solta próxima às casas dos moradores. A distância entre os lares e o automóvel é pequena, criando um ambiente claustrofóbico. No filme, há momento em que Sophie atravessa a ponte durante sua partida para as Terras Desoladas, o mesmo trem expelle fumaça: um personagem secundário e ela parecem não se incomodarem com o gás escuro e tóxico que os rodeia. Somos levados a acreditar, pela ideologia capitalista, que a grande poluição ambiental, que gradualmente extermina nosso planeta e a nossa vida, é natural e rotineira. O signo da fumaça emblema em algumas culturas, como a chinesa, que uma ou mais pessoas estão doentes (Chevalier; Gheerbrant, 2020). De igual forma, podemos entender a constante presença da fumaça, na narrativa miyazakiana (2004), como um sinal de que aquele mundo, em razão do descomedido avanço industrial, está profundamente adoecido.

Figura 1 - Fumaça criada pelo trem próxima aos lares.



Fonte: Elaboração própria (Printscreen)

15 O capitalismo industrial inicia no século XVIII. Diante dos objetos apresentados na narrativa, como os automóveis e as vestimentas, temos a impressão de que a diegese é ambientada, temporalmente, durante a segunda fase capitalista.

Na Figura 1, a fumaça tóxica está sendo expelida pelo trem, é, igualmente, um dos símbolos da Revolução Industrial, pois impulsionou e revolucionou as formas de transporte, dentre as quais se destaca as locomotivas a vapor guiadas por estradas de ferro. No anime, transportes ferroviários, movidos pela queima de combustíveis fósseis, estão sempre a passar, como bondes e trens, exprimindo a ideia de movimento, aceleração e pressa capitalista. Quando Sophie volta do restaurante em que sua irmã trabalha, precisa correr para conseguir alcançar o bonde que a levaria para casa. Isso sugere que as relações capitalistas comandam os horários do trabalhador, que precisam adequar suas agendas aos horários abusivos de trabalho, como se o processo de produção fosse mais importante que suas vidas. Esse sentido é acentuado, ainda, pelas estradas de ferro que guiam tais automóveis na narrativa (figura 2), que podem remeter aos horários mercadológicos que

são inflexíveis e obrigam o usuário a submeter-se a eles. Seu funcionamento, minuciosamente dirigido, exige uma precisão de mecanismo de relojoaria. Põe a serviço do público uma organização pontual, que só pode funcionar impecavelmente se obedecer a uma ordem e a uma hierarquia inflexíveis, ignorando o sentimento (Chevalier; Gheerbrant, 2020, p. 896)

Figura 2 - Estrada de Ferro no mundo de Sophie



Fonte: Elaboração própria (Printscreen)

Em “Poema Sujo”, de Ferreira Gullar (2016, p. 19-20), uma das imagens apresentadas para simbolizar a passagem do tempo são as locomotivas: “[...] e dentro da tarde a tarde-locomotiva/ que vem como um paquiderme/de aço/ tarda pesada!”. As locomotivas são produzidas pelo ferro, signo exímio do capitalismo: de suas máquinas, de suas fábricas, de suas ferramentas, de sua dureza e frieza. Na narrativa miya-

zakiana analisada, o aço está sempre presente. Muitos dos espaços da diegese são repletos de pontes, bondes, trens e fábricas, tomados por esse minério. Na realidade, a própria estética do castelo de Howl é férrea.

Todavia, enquanto a fumaça, escura e densa, solta pelas construções da cidade, transmite a sensação de poluição, é expelida em uma quantidade indizível, a fumaça produzida pelo castelo de Howl é bem menor, mesmo que possua variadas chaminés como expressado pela figura 3. Não se pode ignorar o fato, todavia, que em ambos os casos se tem produção de lixo. Sobre isso, Saito assinala:

O trabalho concreto, como regulador dessa interação metabólica permanente entre humanos e natureza, não apenas tira da natureza, mas também **devolve** os produtos de trabalho, incluindo **o lixo**, ao mundo sensível. Nesse sentido, um processo circular avança como uma condição material que a vida não pode transcender (Saito, 2021, p. 132, **grifos nossos**).

Nos resta dizer que em razão das produções humanas, necessárias para a existência, o metabolismo entre humanos e natureza se tornou um evento que sempre produzirá elementos poluentes, seja em maior ou menor grau (Lowy, 2014). Mas assim como o enorme castelo pode produzir menos gases poluentes, é possível que a sociedade humana encontre formas menos agressivas e renováveis de manter a vida humana e o equilíbrio ambiental. Isso se confirma ao notarmos que o castelo possui formas animais, como as nadadeiras na parte de trás, lembrando a anatomia de animais marinhos. A escolha do formato do castelo, um animal marinho, é bastante significativa, porque foi na água que surgiram as primeiras formas de vida do planeta terra e de onde descendem todos os seres.

Ao mesmo tempo, demarca-se a presença humana, representada pelas chaminés, exprimindo a ideia de que todos os seres são interligados por uma grande cadeia, que possuem a mesma origem, que compartilham o mesmo dom – a vida. Os dois contornos, humano e animal, utilizados para formar a estética material do castelo, mostram-nos, ainda, que é possível alcançarmos o equilíbrio ecológico. Não obstante, as formas animais se sobressaem na construção do castelo, figurando em sua “face”, que remete a uma criatura aquática. Isso indica que o natural, o meio ambiente, deve ser foco da sociedade, em vez do avanço desenfreado tecnológico, elemento representado pelas chaminés ati-

vas. Assim, mesmo que a humanidade possua tecnologias para explorar mais a natureza, isso deve ser evitado em prol do equilíbrio ecológico.

Figura 3 - O Castelo produz **menos** fumaça



Fonte: Elaboração própria (Printscreen)

Marx traz para o conceito de metabolismo três significações essenciais: metabolismo entre homem e natureza, metabolismo social e metabolismo da natureza. No primeiro, metabolismo entre homem e natureza, não existe vida humana se não existir meio ambiente. Essa relação é intermediada pelo trabalho e, por essa razão, a natureza pode ser afetada pelas ações humanas.

Portanto, não há produção humana, não há trabalho, não há vida, sem a natureza. O castelo de Howl, por exemplo, só consegue se mover uma vez que utiliza os poderes mágicos de Calcifer, o demônio do fogo – elemento básico da natureza, indispensável para a subsistência humana. Para Chevalier e Gheerbrant (2020), o fogo é um dos símbolos da vida e correspondente ao coração, ou seja, à existência de todos os seres vivos.

No filme de Miyazaki (2004), o pacto entre Howl e Calcifer é selado quando o feiticeiro engole uma estrela-cadente, a qual come o seu coração. Na cosmovisão literária, o coração é símbolo ilustre da vida. Estabelecido o acordo, ambos se tornam seres fantásticos, Howl se transforma em um grande mago, e a estrela-cadente, em um demônio do fogo. O fato de Calcifer, a representação da natureza, ter engolido o coração de Howl e se tornado o dono do órgão, pode figurar que o nosso existir depende de nossa relação metabólica com a natureza. Por assim dizer, nossa vida (o coração de Howl) está nas “mãos da natureza”, porque somente por intermédio dela existimos. Essa ideia é intensificada, ainda, em razão de

Howl ter engolido, especificamente, uma estrela. Segundo Sagan (2017), nós, humanos, somos formados de poeira estelar, o cálcio de nossos dentes e até o carbono expelido por nossos pulmões, são elementos vitais e advindos do universo. O eu-lírico de “Poema Sujo” também nos relembra que todo nosso corpo é formado pelos elementos químicos do universo:

meu corpo de 1,70m que é meu tamanho no mundo
meu corpo feito de água
e cinza
que me faz olhar Andromeda, Sírius, Mercúrio
e me sentir misturado
a toda essa massa de hidrogênio
que se desintegra e reintegra
sem saber pra quê (Gullar, 2016, p. 10-11)

Assim sendo, o pacto entre Howl e Calcifer é insígnia do círculo da vida, ou melhor, do metabolismo entre homem e natureza. Howl utiliza suas capacidades fantásticas para se transformar em um homem-pássaro negro e, dessa forma, lutar contra os exércitos inimigos que atacam o seu país de origem. Essa forma híbrida só é alcançada por ele dado o pacto que realizou com o demônio do fogo. Tal qual o pacto que deixa Howl mais forte, poderoso, capaz de se transformar em um híbrido, o progresso tecnológico e econômico de um país, no capitalismo, depende da exploração de matérias naturais. Quanto mais o feiticeiro abusa desse poder, mais fica cansado, deprimido e sem forças para voltar à sua forma original. Calcifer também é afetado pelo uso exacerbado de poder de Howl – se o mago falecer ou perder totalmente a capacidade de voltar a ser um homem, o fogo de Calcifer apagará e, assim, o castelo desmoronará.

É por essa razão que Calcifer pede a Sophie que o ajude a quebrar o pacto com Howl: quanto mais o mago explora o demônio do fogo para lutar na guerra e para manter o castelo em movimento, mais coloca a vida de ambos em risco. Assim como Calcifer, que alertava vez após vez que a exploração dos poderes mágicos representa perigos para ele e, naturalmente, para Howl, o nosso planeta vem dando sinais da chegada da crise ecológica irreversível. Pensemos no aquecimento global, que derrete as geleiras e aumenta o nível do mar, afetando muitas espécies marítimas, ilhas e cidades costeiras. Para Saito: “enquanto o modo de produção capitalista estrutura um determinado metabolismo humano com a natureza em escala nacional e global, as forças da na-

tureza são, embora elásticas, sempre limitadas de várias maneiras, resultando em ecocrises em múltiplas esferas” (2021, p. 155, grifo nosso).

Podemos entender o uso do pacto para a movimentação do castelo como o trabalho necessário para a manutenção da existência humana, e a transformação de Howl em homem-pássaro como símbolo do trabalho exploratório capitalista, que afeta intensamente o metabolismo entre homem e natureza, gerando ecocrises. A vida de Howl (representação do homem) e de Calcifer (representação da natureza) está interligada por essa relação metabólica – para exercer sua função de bruxo, para animar o castelo, para se transformar em híbrido, Howl depende da existência de Calcifer. Da mesma maneira, para os humanos continuarem existindo neste planeta, é necessário que se consuma, conscientemente, os materiais advindos do meio ambiente. Todavia, assim como o demônio é afetado pelas ações de Howl, a natureza também é alterada pelas explorações dos homens.

No filme, há um equilíbrio na relação metabólica entre o mágico e demônio, quando o primeiro utiliza o pacto unicamente para manter o seu lar, o Castelo, em movimento constante. Uma das cenas mais simbólicas disso é a de Howl cozinhando para sua família, como pode ser observado na figura 4. Ele quebra os ovos e separa as peças de bacon, coloca-os na panela e usa o calor de Calcifer para fritá-los. Por fim, dá as cascas dos ovos para que o fogo se alimente, numa relação de troca saudável. Isso significa dizer que há a necessidade de se construir uma sociedade onde o progresso tecnológico seja reorientado “de maneira a torná-lo compatível com a preservação do equilíbrio ecológico do planeta” (Lowy, 2014, p. 37).

Figura 4 – Howl cozinha ovos e bacon utilizando-se dos poderes de Calcifer.



Fonte: Elaboração própria (Printscreen)

Consideramos, anteriormente, que a quantidade de fumaça produzida pelo castelo animado é menor em comparação a produzida pela cidade e suas fábricas, que trabalham arduamente pelo pro-

gresso tecnológico nacional de criação de armas bélicas. O castelo, no entanto, funciona como um lar. Calcifer sacia as necessidades básicas dos moradores, como esquentar água para o banho, cozinhar alimentos e mover o castelo em diferentes direções. Fazendo-nos lembrar que é “o tipo de consumo atual, fundado na ostentação, no desperdício, na alienação mercantil, na obsessão acumuladora” do modo de produção capitalista, “que deve ser questionado” (Lowy, 2014, p. 48).

O castelo animado acaba por ser a metáfora de um novo paradigma civilizatório, o qual “implica uma radicalização da ruptura com a civilização material capitalista” (Lowy, 2014, p. 38). Como Marx nos alerta, a natureza, mesmo que seja elástica, isso é, mesmo que se renove, é afetada pelas mãos humanas. Quando não há equilíbrio, há ecocrise, e o homem deixa de existir, pois não há vida humana sem meio ambiente. Uma ilustração de que a natureza é afetada pelo trabalho humano, é o retorno de Calcifer para seu lar, o castelo, após se libertar do contrato com Howl. Sophie questiona ao demônio o porquê de ele ter retornado, e ele responde: “eu senti falta de vocês e parece que vai chover logo” (Miyazaki, 2004, 01h53min58s). É claro que a cena é dotada de fantasia para que se tenha ludicidade na obra, todavia, isso deixa claro que o meio ambiente é impactado pelas atividades do homem e, por mais que surjam desequilíbrios na interação metabólica entre homem e natureza, essa relação não pode ser totalmente quebrada. Por isso, é tão importante construirmos uma sociedade que não se ausente das preocupações e ações a favor da preservação ambiental.

Na narrativa fílmica, no entanto, não é a relação entre Howl e Calcifer a raiz do colapso metabólico entre homem e natureza, mas as relações capitalistas estabelecidas. Para exercer a função que ama, feiticeira, Howl necessitou assinar um contrato com o reino, o qual exigia que sempre servisse às vontades de seus superiores. Como o país estava em guerra, Howl era obrigado a explorar os poderes de Calcifer para se transformar em monstro e lutar. Enquanto Howl ameaça sua vida e a de Calcifer ao lutar na guerra, a Maga Suprema e o Rei permanecem seguros no castelo, utilizando magia sem sofrer grandes riscos. Marx (2011) nos mostra que o metabolismo social é definido segundo o acesso que uma pessoa pode ter da natureza, são as condições socioeconômicas de um indivíduo que quantificarão sua interação metabólica com ela.

Dessa forma, “a exploração e o aviltamento dos trabalhado-

res e da natureza são postos em paralelo, como resultado da mesma lógica predatória, aquela da grande indústria e da agricultura capitalista” (Lowy, 2014, p. 30). Observamos, na hierarquia entre a Maga, o Rei, Howl e Calcifer, a exploração do trabalho humano e, da mesma forma, do meio ambiente. O filme nos mostra que quando se trata de poluição, de destruição ambiental, é a classe dominante, que apenas visa o lucro e a exploração, a maior culpada pela crise ecológica.

A Maga e o Rei, como pode ser observado na figura 5, encontram-se em uma sala bem arejada, rodeada pela natureza, enquanto seus servos lutam como monstros nos cenários catastróficos da guerra (figura 6). Na imagem 5, ainda, uma coluna branca (1) localizada do lado direito aparenta ser uma linha que, se observada a partir do ângulo inferior direito da imagem, separa as personagens: Rei (2) e Maga Sullivan (3) de Howl (4). Numa alusão de que pessoas abaixo da hierarquia social são segregadas desses espaços mais preservados. Isso nos faz refletir que, em nossa sociedade, pessoas que estão na base da grande pirâmide capitalista, precisam viver sob condições subalternas, sem acesso ao saneamento básico e, muito menos, às formas de divertimento que envolvem a natureza. São cobradas entradas à população para passeios em cachoeiras e em reservas naturais. Nos litorais, as melhores praias são superfaturadas, reservadas àqueles que detêm poder socioeconômico. O consumo de frutas, verduras, legumes e carnes é cobrado, assim como os serviços de água e energia elétrica. Aqueles mais vulneráveis, que não podem pagar por esses serviços, não têm acesso a eles.

Figura 5 - Maga e o Rei seguros em um espaço natural e agradável.



Figura 6 - Howl submetendo-se ao catastrófico espaço de guerra.



Fonte: Elaboração própria (Printscreen)

Isso ocorre, segundo Marx (2011), por haver uma separação entre a forma e o conteúdo no capitalismo. O fetichismo da mercadoria cria a ilusão de que os donos dos meios de produção são, também, os proprietários dos meios naturais e, portanto, da mercadoria que advém da natureza. “A primeira categoria em que se apresenta a riqueza burguesa é a da mercadoria. A própria mercadoria aparece como unidade de duas determinações. Ela é valor de uso, i.e., objeto da satisfação de um sistema qualquer de necessidades humanas” (Marx, 2011, p. 312).

A obtenção material da mercadoria, a posse, estabelece relações sociais, nas quais quem possui maior poder aquisitivo, possui uma melhor interação com a natureza. Na primeira aparição de Sophie na narrativa, podemos observar que a visão da janela de seu ateliê é a grande fumaça produzida pelas máquinas férreas. Contudo, quando ela passa a viajar com o Castelo de Howl, numa conotação à ascendência social, encanta-se com as lindas e naturais paisagens das cidades mais ricas do reino, como pode ser observado na figura 7. Logo, a interação metabólica com a natureza é definida pela posição socioeconômica do sujeito nas sociedades capitalistas, constituindo o conceito de metabolismo social.

Figura 7 - Sophie observa as belas paisagens do Reino pela janela do Castelo.



Fonte: Elaboração própria (Printscreen)

Apesar da nossa manipulação da natureza pelo trabalho, no metabolismo entre homem e natureza, e, também, do valor social de uso atribuído aos objetos produzidos a partir da natureza, no metabolismo social, somos incapazes de controlá-la totalmente. Isso é chamado por Marx (2011) de metabolismo da natureza – ela segue seu curso independente de nós, como o murchar de uma flor. O sociólogo deixa claro que mesmo com todo avanço tecnológico, o capital continua sujeito ao metabolismo natural.

Ao adentrar o castelo, Sophie justifica sua estadia ao dizer que seria a nova faxineira, a partir disso, faz uma intensa limpeza no local. Em um determinado momento, resolve recolher as cinzas antigas de Calcifer, porém, quando ela o retira das cinzas, o demônio se desespera por medo de apagar, dado que Sophie o deixou sem lenha. Isso teria acontecido, caso Howl não tivesse intervindo, colocado os pedaços de lenha em volta de Calcifer e dito: “eu gostaria que você não maltratasse tanto o meu amigo” (Miyazaki, 2004, 00h34min53s). Mesmo sendo um poderoso demônio do fogo, capaz de mover um gigantesco Castelo e permitir que Howl se transforme em um forte híbrido, Calcifer é tal elemento natural que, se tiver contato com água ou não for alimentado com madeira e outros objetos inflamáveis, apaga-se. Portanto, o metabolismo da natureza lembra que o meio ambiente possui ritmos, limites e fases que devem ser respeitados. O capitalismo acelerado e seu anseio por ganho imediato utiliza produtos químicos, agrotóxicos, hormônios e outros materiais poluentes que rompem com os ciclos naturais, adoecendo nosso planeta e sua capacidade de sustentar a vida.

É necessário reconhecermos que a natureza não necessita da vida humana para continuar, mesmo se formos extintos em razão do modo exploratório capitalista, o meio ambiente tem, em certos níveis, a capacidade de se recuperar e continuar existindo. Pensar em maneiras verdes ou renováveis para continuar produzindo demasiadamente, no contexto capitalista, não parará o colapso ambiental. Na verdade, qualquer proposta de manter uma produção acelerada, mas, ao mesmo tempo, ecológica, ignora que a degradação ambiental está em uma fase irreversível.

Lowy (2014), em consonância ao pensamento marxista, é assertivo ao afirmar que a sociedade humana necessita de uma “reorganização de conjunto de modo de produção e de consumo [...] fundada em critérios **exteriores ao mercado capitalista**: as necessidades reais da população (não

necessariamente pagáveis) e a preservação do meio ambiente” (p. 48, **grifo do autor**). Essa seria, então, segundo o marxismo, a transição ecossocialista, que se empenharia na queda do ideal capitalista e na luta por um modo de produção consciente e de uma sociedade igualitária. Que resultaria em um “[...] modo de vida alternativo, a uma civilização nova, ecossocialista, para além do reino do dinheiro, dos hábitos de consumo artificialmente induzidos pela publicidade, e da produção ao infinito de mercadorias nocivas ao meio ambiente (o carro individual!)” (Lowy, 2014, p. 49).

Isso pode ser percebido em “O Castelo Animado” (2004), de Hayao Miyazaki, pelo menos, duas vezes. Ao trabalhar na chapelaria, Sophie produzia inúmeros chapéus, que permaneciam nas vitrines esperando para serem vendidos. O chapéu era um dos objetos de vestimenta mais conceituados na época da Revolução Industrial, especialmente, século XIX, quando a narrativa miyazakiana parece se situar temporalmente. O item era símbolo de elegância e, até mesmo, de respeito: as pessoas retiravam o chapéu da cabeça para se cumprimentarem. Dessa forma, os negócios de Sophie, herdados de seu pai e que a deixavam desinteressada na vida, podem simbolizar o modo consumista capitalista, que é, acima de tudo, artificial.

Em contraste, ao adentrar o castelo, Sophie passa a ter momentos de experiência humana prazerosos, como lavar as roupas ao lado de seus amigos e tomar chá na beira de um lago, observando o pôr-do-sol, enquanto as roupas secam ao ar livre, como ilustrado pela figura 8. Ainda, Sophie muda de profissão, Howl transforma a antiga chapelaria em uma floricultura, na qual ela colhe flores do jardim todas as manhãs e as organiza em vasos coloridos — atividade que a deixa feliz e revigorada, conforme a figura 9. Assim, o reestabelecimento do equilíbrio do seu metabolismo com a natureza faz com que Sophie encontre um motivo para existir. No final da narrativa, por exemplo, já com maldição rompida, observamos Sophie usando um vestido amarelo e um chapéu branco (figura 10), tons que emblemam, respectivamente, a plena felicidade e a paz (Chevalier; Gheerbrant, 2020).

Figura 8 - Secando roupas e tomando chá ao pôr-do-sol



Fonte: Elaboração própria (Printscreen)

Figura 9 - O jardim de Howl e Sophie



Fonte: Elaboração própria (Printscreen)

Figura 10 - Vestido amarelo e chapéu branco de Sophie

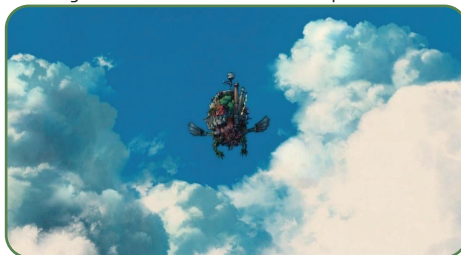


Fonte: Elaboração própria (Printscreen)

No filme, Sophie consegue salvar o príncipe Justin, que estava desaparecido, fato que ocasionou a guerra. Ela beija o espantalho, personagem que a perseguia continuamente, quebrando o feitiço dele, revelando a identidade dele como príncipe. Tal feito faz com que Maga Suprema e o Rei libertem Howl de suas obrigações. Por não ter mais seguir ditames capitalistas, Howl pode se dedicar totalmente ao seu lar e a sua família, isto é, ao seu experienciar humano. Dessa maneira, livres da pressão dominante, o que lhes permite uma interação metabólica

equilibrada com a natureza, já que agora Calcifer só precisa se dedicar a manter o lar, o Castelo Animado voa pelos céus (figura 11), mostrando que apenas ao alcançarmos uma sociedade não submissa ao capital, que respeita os limites naturais, é que seremos evoluídos e felizes.

Figura 11 – O Castelo Animado voa pelos céus



Fonte: Elaboração própria (Printscreen)

3.1 DO “CASTELO ANIMADO” AOS MULTILETRAMENTOS – PRÁTICAS PARA SE PENSAR OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS

Tendo em mente os quatro passos necessários para o cumprimento da pedagogia dos multiletramentos e ansiando desenvolver as múltiplas leituras dos alunos (verbais, visuais, sonoras, gestuais; idealizamos a seguinte prática a partir do filme “O Castelo Animado”(Miyazaki, 2004):

Na fase da **Prática Situada**, indicamos aos professores que objetivam refletir em suas aulas alguns pontos do ecossocialismo a partir da obra “O Castelo Animado” (Miyazaki, 2004), que iniciem o processo apresentando fotografias de uma flor chamada **Turnera subulata** (figura 12). Essa flor, popularmente conhecida como Boa Noite, Flor-do-Guarujá ou Onze Horas, é nativa do Brasil e pode ser encontrada em outras regiões da América do Sul, também da América Central e em Ilhas do Pacífico (Cordeiro, 2020). Ela é utilizada como remédio natural – o chá serve para tratamentos contra tosse e bronquite. Na região sudoeste, ou tocantina, do Maranhão, ela é facilmente encontrada, plantada em jardins, encontrada em terrenos baldios e nas calçadas das casas dos moradores, e cultivada, principalmente, por questões ornamentais. Por ser uma espécie comum à flora brasileira, pode ser encontrada em todos os estados, logo, é possível que a maioria dos estudantes (situados no estado do Maranhão, ou não) já a tenham percebido em alguns locais. Nesse momento da aula, deve-se promover o (re)conhecimento situado tanto privado, quanto comunitário, dessa flor.

Figura 12 - *Turnera subulata*

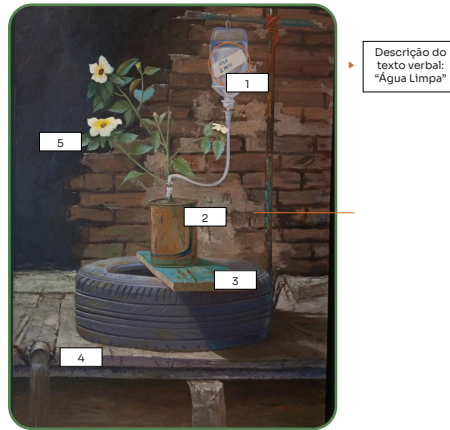


Fonte: Herbário Unirio (www.unirio.br)

Incentivamos que o professor escreva no quadro algumas informações sobre a planta considerada, como seu nome científico, lugares do mundo onde ela pode ser encontrada e quais seus benefícios para o meio ambiente e para a população. Essa perspectiva interdisciplinar (português-biologia), no momento da Prática Situada, poderá deixar os alunos curiosos quanto ao objetivo das ações do professor de Língua Portuguesa. É a partir desse momento que o educador poderá adentrar na etapa da Instrução Aberta.

Nesse estágio, é importante que o educador permita que seu aluno tenha certa independência para realizar as tarefas propostas, usando do conhecimento que já possui. Todavia, ainda há a necessidade de intervenções e orientações do professor, para os discentes tomarem consciência e domínio certos sobre o que está sendo considerado. Dessa forma, para iniciar a Instrução Aberta, indicamos que o docente mostre aos seus alunos a pintura “Urbanicídio” (2022-2023), de autoria do artista imperatrizense, Tonneves, ilustrada pela figura 13. O professor pode pedir aos alunos que se atentem a cinco detalhes da obra visual: o soro com a descrição “água limpa” (1), a lata de alumínio (2), o pneu velho (3), o esgoto (4) e a *Turnera subulata* (5). A seguir, deve solicitar que os discentes se dividam em grupos para refletir, sem o auxílio imediato do professor, acerca dos símbolos da pintura e, então, escreverem suas impressões pessoais sobre ela.

Figura 13 - Urbanicídio (Tonneves)



Fonte: Elaboração Própria (fotografia)

Após alguns minutos de discussão em grupo, o docente requisitará que os discentes compartilhem suas opiniões a respeito da pintura. É importante que não haja omissões, desse modo, o professor precisa incentivar que todos se expressem. Então, iniciará um debate guiado, na qual o professor deverá ser o mediador. A pintura permite pensar acerca do impacto da produção acelerada capitalista e como ela afeta negativamente o meio ambiente. Há, na obra, um contraste, uma dicotomia, entre o soro de água limpa e o esgoto, pois a primeira se refere à água potável, pura, o signo da vida, enquanto a segunda é a água em sua forma poluída, impura, evocando sentidos de morte. Nessa oposição água-esgoto, notamos que a água potável está iluminada no quadro, o esgoto, porém, é representado em tons escuros, frios, intensificando a dualidade entre vida e morte.

A lata de alumínio e o pneu também são comuns à nossa realidade. A lata pode representar os elementos que tiramos da natureza para o consumo do nosso corpo, como a alimentação, necessária para a sobrevivência. O pneu, por outro lado, remete aos materiais retirados da natureza em nome do “progresso”. É um item necessário para a construção de automóveis, que segundo Lowy (2014), são um dos maiores símbolos do consumismo capitalista artificial, e mais: a emissão de gás carbono por automóveis é um dos maiores causadores do aumento do efeito estufa. No entanto, são esses dois objetos (pneu e lata) que sustentam a **Turnera subulata**, que funcionam como uma espécie de base para a existência da

planta. Isso é irônico, uma vez que é a produção exacerbada de mercadorias no capitalismo que ocasiona os desequilíbrios ambientais. Enquanto esse modo político-econômico não for destituído, a natureza continuará sendo explorada, sofrendo consequências até mesmo irreversíveis.

A escolha pela apresentação da *Turnera subulata* na pintura também não parece ser aleatória, dado que, como considerado, ela faz parte da flora brasileira. Isso nos permite refletir que a degradação ambiental não está longe de nós, brasileiros, sul-americanos. É uma problemática mundial que afeta (e afetará) a todos e, segundo a lógica capitalista, majoritariamente aqueles que pertencem às classes socioeconomicamente mais vulneráveis. Desse modo, compreendemos melhor o título da pintura, **Urbanicídio**, que em um processo de aglutinação une as palavras urbano e homicídio, emblemizando que o avanço do urbano, do progresso capitalista, destrói a vida natural. A análise da arte visual de Tonneves (2022-2023), **Urbanicídio**, aqui apresentada, pode ser alguns dos pontos levantados pelo educador durante o debate guiado, em virtude dessas intervenções auxiliarem os educandos a olhar mais criticamente para a obra.

Dessa maneira, com realização das etapas Prática Situada e Instrução Aberta, os estudantes estarão preparados para a introdução da narrativa cinematográfica, “O Castelo Animado” (Miyazaki, 2004), durante a terceira fase indicada pela pedagogia dos multiletramentos, o **Enquadramento Crítico**. Acreditamos que, após a finalização dos dois primeiros estágios, os alunos compreenderão que a problemática ambiental (pré-discutida no Enquadramento Crítico) não está distante da realidade, da vida privada e cidadã deles (observação da *Turnera subulata*, na Prática Situada). É uma adversidade verdadeira, que precisa ser urgentemente pensada, discutida e combatida. Uma vez que é no Enquadramento Crítico que o discente precisa aprender a correlacionar os conteúdos estudados ao seu mundo comum, acreditamos ser positivo apresentá-los, nesse estágio, ao anime “O Castelo Animado”. Indicamos que o professor mostre imagens do filme “O Castelo Animado” para incitar a curiosidade da turma. A partir de então, o docente poderá colocar o referido filme para os estudantes assistirem, iniciando, oficialmente, a fase do Enquadramento Crítico.

Após a exibição completa do filme o educador propiciará um novo debate acerca das potências metafóricas da obra cinematográfica,

que fazem referência ao capitalismo exploratório. No quadro a seguir, indicamos algumas cenas, isto é, alguns símbolos, que podem servir como intervenções-guia durante o debate. A ênfase em tais cenas é pertinente, dado que permitem questionar os modos predatórios de produção que agredem o meio ambiente. O professor, todavia, deve selecionar os fragmentos que achar mais interessantes. Nesse sentido, podemos trazer para a sala de aula alguns textos teóricos relacionados ao ecossocialismo, numa perspectiva interdisciplinar: Língua Portuguesa e Sociologia.

Mesmo com as orientações do docente durante o debate da narrativa fílmica, “O Castelo Animado” (Miyazaki, 2004), é de extrema importância que os estudantes tenham a oportunidade de se expressarem abertamente, fazendo com que eles compartilhem seus saberes com a turma e com o professor, ao mesmo tempo que aprendem coisas novas ao ouvir seus semelhantes. A discussão do anime miyazakiano permitirá, conforme o que visa o Enquadramento Crítico, a promoção de um conhecimento crítico, histórico, político, social, ideológico e cultural, a respeito dos efeitos da produção desenfreada de mercadoria e da urgência da preservação ambiental.

Por fim, na Prática Transformada é importante buscar promover uma avaliação contextualizada para verificar se o objetivo da aula – refletir acerca da exploração capitalista sobre o meio ambiente – foi cumprido. Entretanto, propiciar, também, que essa atividade “envolva” os alunos, no sentido de deixá-la expressar suas opiniões e impressões acerca do conteúdo, auxiliará o estudante a treinar o seu pensamento crítico. Refletindo sobre esses pontos, criamos um exercício avaliativo com três perguntas discursivas a serem respondidas pelo corpo discente. A seguir, apresentamos um quadro que representa o modelo da atividade para discutirmos sobre seu funcionamento e objetivo.

Quadro 2 – Temáticas que podem ser debatidas em sala a partir de “O Castelo Animado” (2004)

CENA A SER DESTACADA	DESCRIÇÃO E METÁFORA DA CENA	LEITURAS POSSÍVEIS A PARTIR DA CENA
	A cena mostra ao espectador carros-fortes chegando na cidade, destacando a intensa presença do elemento-ferro na narrativa, podendo emblemar o modo de produção capitalista.	Debater a maneira como a obra miyazakiana faz referência ao modo de produção capitalista, ao apresentar máquinas bélicas e, principalmente, pelo ferro, que é símbolo exímio do capitalismo. A cena auxilia no estudo das leituras visuais e sonoras, ao mesclar diferentes cores, movimentos e sons.
	O Castelo Animado de Howl, em contraste às fábricas e casas presentes na narrativa, que produzem muita fumaça, parece emitir menos gases poluentes. Podendo simbolizar um novo modelo civilizatório, que preserva a natureza.	Como símbolo do equilíbrio metabólico entre homem e natureza, a imagem do castelo pode suscitar debates acerca da construção de uma civilização consciente de seu papel quanto a preservação ambiental. A cena auxilia no estudo das leituras visuais e sonoras, ao mesclar diferentes cores, movimentos e sons.
	O mago Howl utiliza o fogo de Calcifer para cozinhar ovos e bacon, também entrega as cascas dos ovos para serem devoradas por Calcifer, numa relação de troca metabólica saudável.	A cena permite discutir com os alunos acerca do conceito de metabolismo entre homem e natureza, cunhado por Marx. Auxiliando os alunos a refletirem sobre a importância de respeitarmos os limites do meio ambiente, pois por meio dele existimos. A cena auxilia no estudo das leituras visuais, sonoras, gestuais e verbais ao mesclar diferentes cores, movimentos, sons, as falas e expressões faciais das personagens.

Fonte: Elaboração Própria (2023)

Quadro 3 – Modelo de exercício avaliativo acerca do filme
O Castelo Animado (Miyazaki, 2004)

Exercício Avaliativo <i>O Castelo Animado</i> (Miyazaki, 2004)
1) — Após assistirmos e debatermos o anime japonês <i>O Castelo Animado</i> , de Hayao Miyazaki (2004), explique, brevemente, a que pode se referir, metaforicamente, os símbolos do ferro e fumaça presentes no decorrer da narrativa.
2) — Observamos, em sala de aula, que a relação estabelecida entre o mago Howl e o demônio do fogo, Calcifer, podem referenciar o conceito marxista de metabolismo entre homem e natureza, que significa, basicamente, que necessitamos do meio ambiente para sobreviver. Na sua opinião, é possível construirmos uma sociedade consciente da importância da preservação ambiental, assim como o funcionamento do <i>Castelo Animado</i> de Howl, que produzia menos fumaça em relação às outras casas? Justifique sua resposta.
3) — Segundo as discussões realizadas em turma, você acha que a destituição de modos de produção de mercadoria exploratórios é um dos caminhos para alcançarmos o equilíbrio ecológico? Por quê?

Fonte: Elaboração Própria (2023)

A atividade corresponde ao componente de Língua Portuguesa, da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que afirma que os alunos precisam desenvolver reflexões críticas a respeito da sua “relação com o meio ambiente”, possibilitando “[...] fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas” (Brasil, 2017, p. 488).

Também se adequa às habilidades indicadas para o componente de Linguagens e Suas Tecnologias, referentes aos três níveis de conhecimento do Ensino Médio (1º a 3º ano), a saber:

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos (Brasil, 2017, p. 491). (EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a augar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade (Brasil, 2017, p. 496). (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas (Brasil, 2017, p. 496). (EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global (Brasil, 2017, p. 493).

As habilidades indicadas, (EM13LGG101), (EM13LGG304), (EM13LGG602), (EM13LGG604), podem ser utilizadas como objetivo geral dos nossos planos de aula. A aplicação da atividade avaliativa na **Prática Transformada** leva os alunos a articularem o conteúdo estudado com sua prática social e a compreender criticamente o mundo em que vive. As competências de Língua Portuguesa, relacionadas à preservação do meio ambiente e consciência ambiental, estão ligadas ao Campo da Vida Pessoal do estudante. Todavia, as reflexões que podem ser levantadas em sala de aula a partir da aplicação do anime “O Castelo Animado” (Miyazaki, 2004), desprendem-se da vida privada para se ligar ao social, uma vez que esses debates não interpretam as problemáticas ambientais como pessoais, mas como advindas de uma estrutura dominante. O aluno perceberia que formas de produção em massa são predatórias, já que exploram tanto o homem, quanto a natureza.

Em conclusão, mesmo com o constante desmonte da educação brasileira, ainda há a possibilidade de resistirmos às forças ideológicas neoliberais (Mariano et al., 2019) ao selecionarmos atenciosamente nossos materiais pedagógicos, os conteúdos e obras que serão trabalhadas em sala de aula, poderemos engajar os nossos alunos na consciência crítica.

Acreditamos que a batalha contra a degradação da natureza é uma batalha contra a degradação do próprio ser, uma vez que é por intermédio da natureza que vivemos e dela retiramos os materiais necessários para nossa existência. Portanto, que nos empenhemos por sua preservação e, conseqüentemente, pela queda de modos de produção exploratórios. Para isso, utilizaremos as ferramentas que possuímos em mãos, como profissionais das Letras, a arte, a literatura e a educação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

CORDEIRO, Sandra. *Turnera sulcata* Sm. *Herbário Unirio*, 2020. Disponível em: <Turnera subulata Sm. — Herbário (unirio.br)> Acesso em 14 set.

2023.

FERREIRA, Gullar. **Poema Sujo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

LOWY, Michael. **O que é ecossocialismo?** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos Econômicos de 1857-1858: Esboços da Crítica da Economia Política: São Paulo: Boitempo, 2011.

O CASTELO ANIMADO. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Toshio Suzuki. Japão: Studio Ghibli, 2004. Disponível em: <<https://www.netflix.com/search?q=o%20castelo%20animado> > Acesso em: 25 ago. 2023.

SAGAN, Carl. **O cosmos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SAITO, Kohei. **O ecossocialismo de Karl Marx**. São Paulo: Boitempo, 2021.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CAPÍTULO 4

**INUNDANDO PENSAMENTOS COLONIAIS:
“FLOW” E “UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA”
EM CENA**

*FLOODING COLONIAL THOUGHTS: “FLOW” AND “A STORY
OF LOVE AND FURY” ON STAGE*

Rezando a terra
e cantando os bichos
e batendo as plantas
e dançando de pés descalços
– no lavrado...
(Trudruá Macuxi)

Ao analisar a narrativa em anime “O Castelo Animado”, percebemos nossa intrínseca dependência da natureza, ainda que o sistema da ecologia-mundo capitalista rompa com esse metabolismo por meio do trabalho alienante. Nesse contexto, é necessário alertar que os danos gerados pelo modo de produção exploratório da Era do Capitaloceno recaem desproporcionalmente sobre seres não-humanos e grupos socialmente marginalizados.

Neste quarto capítulo, propomos refletir, através das obras “Flow – à deriva” e “Uma História de Amor e Fúria”, como o especismo e o racismo ambiental emergem como consequências diretas da ruptura metabólica capitalista. Buscamos ainda evidenciar que as relações ancestrais de povos indígenas e comunidades quilombolas com o ambiente demonstram a viabilidade de construirmos organizações políticas alternativas, harmonizadas com a natureza. Não somente isso, o exame nos ajuda a entender que nossos conhecimentos e culturas precisam estar relacionados ao meio ambiente, deste modo, combateremos ideais opostos a preservação dos ecossistemas. A prática pedagógica inspirada nessas narrativas visa fomentar ações para “suspender o céu” (Krenak, 2020), ou seja, ressignificar o uso dos recursos naturais e da força laboral em prol de existências dignas, onde sonhos coletivos transcendam a lógica destrutiva do capital.

4.1 A INUNDAÇÃO

Em “Flow – à deriva” (Zilbalodis, 2024), acompanhamos a história de um gato preto inserido em um planeta Terra pós-apocalíptico, onde os humanos já não existem. Nesse cenário, os animais adaptaram-se à nova realidade, enquanto uma inundação avança diariamente. O gato vive em um local que parece ser um antigo templo asiático para felinos e mantém uma rotina baseada em passeios pela floresta, saciar a sede nas águas da inundação e caçar animais menores, como peixes, para se alimentar. Suas idas e vindas da floresta para sua casa reforçam a ideia de adaptação de seres não-humanos às mudanças climáticas. Além disso, a sugestão de que a narrativa se passa no continente asiático conota uma crítica às ilhas e regiões costeiras ameaçadas de extinção pelo aquecimento global. Na trama, a inundação agrava-se subitamente, forçando o gato a fugir em uma canoa. Nessa jornada, ele passa a conviver com um cachorro, um

lêmure, uma capivara e uma ave-secretária. A sobrevivência coletiva no barco simboliza, assim, uma nova fase de adaptação, agora marcada pela interdependência entre espécies. Dessa forma, a obra constrói uma narrativa universal sobre resiliência e coexistência em um mundo em colapso.

O filme articula de maneira íntima as leituras visuais, sonoras e, especialmente, as gestuais. Na imagem abaixo (14), por exemplo, observamos os olhos do gatinho alternando entre arregalados e semicerrados, expressando sentimentos e individualidade. Ao mesclar o visual (cores suaves e os cenários), o sonoro (sons ambientes que ecoam) e o gestual (movimentos precisos dos animais), “Flow” permite que o espectador compreenda os pensamentos e ações das personagens, humanizando-as sem recorrer a diálogos.

Figura 14 - Olhos do gatinho preto alternam a expressão



Fonte: Elaboração Própria (Printscreen)

Embora “Flow” utilize principalmente a linguagem gestual para “humanizar” as personagens animais, essa abordagem ocorre de maneira anti-especista. Segundo Singer (2010), o especismo descreve a discriminação baseada na espécie, na qual humanos, em posição de poder, atribuem valores e direitos desiguais a outros seres, justificando práticas como exploração, consumo e experimentação científica. Assim como o racismo e o sexismo subjagam corpos não brancos e identidades fora da heteronorma, o especismo prioriza interesses humanos em detrimento da vida de outros animais.

Uma perspectiva anti-especista, porém, rejeita essas hierarquias e defende que todos os seres sencientes (capazes de sentir dor, medo ou alegria) merecem direitos morais igualitários. O movimento argumenta que a falta de racionalidade humana não é um critério válido para negar a outras espécies o direito à vida e à liberdade. Portanto, a sciência deve fundamentar a inclusão dos animais nas práticas éticas.

Em “Flow”, essa postura anti-especista é clara: desde as cenas iniciais, os animais são retratados como seres que sofrem com os efeitos da inundação – pânico, fome, solidão e morte. A narrativa nos leva a refletir sobre como a fauna terrestre também é mazelada pela exploração capitalista da natureza e pela crise climática, tornando-os vítimas de um sistema que transcende a relação humano-animal.

Para reforçar esses pressupostos, analisemos as imagens 15 e 16. Na primeira, o gato preto contempla seu reflexo em uma poça d’água, ato que simboliza a autoconsciência. Como apontam Chevalier e Gheerbrant (2020, p. 393), o espelho representa “a verdade, a sinceridade, o conteúdo do coração e da consciência”. Ao vincular sentimentos íntimos (coração) à consciência reflexiva, a cena humaniza o protagonista sem recorrer a estereótipos antropocêntricos. Não por acaso, no clímax da história, os animais, já fortalecidos pela jornada, revisitam seus reflexos em outra poça-espelho. Esse gesto final reforça sua maturidade emocional e senciência, consolidando a tese de que a experiência subjetiva, o raciocínio e a racionalização não são exclusividades humanas.

Figura 15 – O gatinho contempla a si mesmo em uma poça-espelho



Fonte: Elaboração Própria (Printscreen)

A poça-espelho, enquanto corpo d’água, carrega significados que transcendem o físico: destino e vida. Na imagem 15, os olhos do gatinho, arregalados e brilhantes, expressam expectativa e esperança. A mata fechada ao redor sugere um caminho árduo, mas o céu claro ao fundo insinua um desfecho sereno. Já na figura 16, o gatinho é arrastado pelas águas da inundação e mia incessantemente, em pânico. Curiosamente, o miado alto não funciona aqui como mero efeito sonoro, mas como verbalização: os sons emitidos pelo felino, “sua fala”, traduzem diretamente seus sentimentos, enquanto ruídos ambientais (como a água se arrastan-

do) reforçam a tensão. Essa resignificação do miado, transformado em linguagem afetiva, aprofunda a humanização das personagens animais, tornando-as mais próximas da experiência emocional do espectador.

Figura 16 – O gatinho preto entra em pânico com a inundação



Fonte: Elaboração Própria (Printscreen)

Apesar de a narrativa recorrer a cores claras para estruturar os espaços, como os tons pastel do céu, o verde suave da floresta, a inserção sutil de cores escuras dessacraliza a aparente paz. Na figura 17, por exemplo, a água amarronzada e o som de ventos uivantes criam uma atmosfera de desequilíbrio e pavor. O marrom, próximo do amarelo no círculo cromático, simboliza, neste contexto, a não-vida, uma alusão à degradação ambiental e à ruptura dos ciclos naturais. Assim, a paleta de cores não apenas ambienta a história, mas também dialoga com alguns dos temas centrais do filme, a luta pela sobrevivência e a fragilidade da vida diante dos ecossistemas em colapso.

Figura 17 – Chegada súbita da inundação

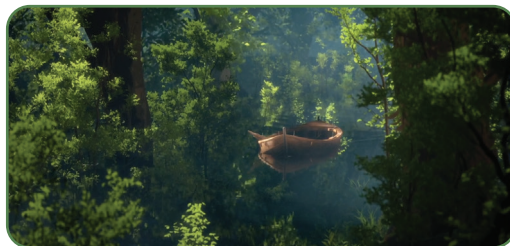


Fonte: Elaboração Própria (Printscreen)

Em “Flow”, portanto, os espaços são marcados por um dualismo: ao mesmo tempo que elementos visuais suaves – floresta intensamente verde, águas calmas e cristalinas, cores pastéis – sugerem paz, percebe-se a presença sutil de símbolos que evocam a morte. Na figura 18 uma canoa

aproxima-se lentamente do gato preto. Vazia e silenciosa, assemelha-se à barca dos mortos, referência presente em diversas culturas, especialmente na Oceania, onde esses barcos transportam almas para o pós-vida (Chevalier; Gheerbrant, 2020). A ausência humana no filme ressignifica o objeto: a canoa, antes utilitária para os homens, ganha uma energia simultaneamente fúnebre e esperançosa. Seu movimento solitário não apenas remete ao luto pela espécie desaparecida, mas também à resiliência da vida que persiste, agora protagonizada pelos animais. Assim, o filme constrói uma narrativa visual onde a morte e a renovação coexistem. A canoa, a água amarronzada, em suas ambiguidades, tornam-se metáfora do ciclo ecológico: mesmo em um mundo pós-colapso, a natureza reconfigura significados, transformando ruínas humanas em símbolos de recomeço.

Figura 18 – Canoa morte-vida



Fonte: Elaboração Própria (Printscreen)

Ademais, a variedade de animais que compõem o grupo de amigos do enredo alegoriza questões socioambientais passivas de exame. O gato preto, personagem protagonista da narrativa, é geralmente associado na tradição ocidental ao mistério, ao ocultismo e, por vezes, ao azar. Outrora, em culturas outras, como na egípcia e japonesa, o gato preto é símbolo de fertilidade e boa ventura. Em “Flow”, a personagem parece ser um emblema ao luto da extinção humana, paralelamente a resistência da natureza diante das ecocrises. Isso se dá pois o planeta Terra e seus ecossistemas permanecerão mesmo que a crise climática passe a não mais permitir a vida humana. Em momentos iniciais do filme, o gato preto é mostrado ao espectador como um ser independente, entretanto, sua jornada coletiva subverte este fato, significando a necessidade de cooperação em um mundo em colapso social e ambiental.

A capivara, primeiro animal que coopera coletivamente com o

gato preto, é nativo da América do Sul, por ser um roedor semi-aquático, pode ser entendido como equilíbrio entre a vida terrestre e aquática. Posto que possui comportamentos amigáveis mesmo diante da presença humana, a capivara é tida como símbolo de adaptação e paz. No enredo, a capivara contrasta com o ambiente caótico, por ser passiva e paciente. Ela sobrevive sem dominar a natureza, lembrando que a relação humana com a Terra não precisa ser predatória, tal qual acontece no sistema capitalista.

Conforme expresso na imagem 19, a personagem recolhe um cacho de bananas para se alimentar, sem se preocupar que a bananeira possui muitos outros cachos que poderiam ser colhidos, representando a necessidade de pensarmos um consumo equilibrado e eco-consciente. As bananeiras, também, fazem com que o espectador tenha saudades de outros tempos, talvez mais fáceis, como no poema “Cidadezinha Qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade (2022, p. 35):

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.
Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.
Êta vida besta, meu Deus.

Figura 19 – A capivara recolhe um cacho de bananas



Fonte: Elaboração Própria (Printscreen)

O lêmure, endêmico de Madagascar, simboliza ancestralidade e espiritualidade (Chevalier; Gheerbrant, 2020). Em “Flow”, ele se dedica a guardar e proteger os objetos humanos encontrados durante a jornada, arriscando, por vezes, a própria vida na inundação para salvar seus tesouros. O animal encarna uma memória viva das perdas causadas pelas ecocrises, especialmente o valor atribuído às mercadorias, que não evitaram o desaparecimento da humanidade.

Sua obsessão por acumular fragmentos do passado industrial-

zado crítica, de modo alegórico, a superprodução capitalista, que extrai vorazmente da natureza sem considerar seus limites. O lêmure nos confronta com um paradoxo: enquanto a narrativa humana celebra a “inovação” tecnológica, essa mesma lógica gera acúmulo de lixo e poluição. Suas ações questionam se o progresso, disfarçado de avanço eco-consciente, não é, na verdade, uma repetição da exploração que nos levou ao colapso.

Ao insistir em trabalhar com objetos já existentes (mesmo que inúteis em um mundo inundado), a personagem propõe uma alternativa à superprodução. Sua resistência em descartá-los sugere que a subsistência pode ser reinventada sem recorrer à superexploração de recursos ou ao superacúmulo de bens. Assim, o lêmure não é só um guardião de ruínas, mas um símbolo de que a reparação ecológica exige desapego das lógicas que transformam vida em mercadoria.

A ave-secretária, conhecida por seu porte elegante, é filmada em “Flow” majoritariamente em plano contra-plongée, ângulo no qual a câmera captura a cena de baixo para cima (figura 20). Essa escolha visual acentua sua potência, seu pescoço alongado e asas abertas projetam uma silhueta dominante, reforçando sua liderança simbólica em meio ao caos. O branco de suas penas, associada ao dia e à pureza, contrasta com a inundação turva, sugerindo uma ordem ancestral que transcende a desordem humana. Como apontam Chevalier e Gheerbrant (2020, p. 688), as aves são “símbolos da alma”, mediadoras “entre a terra e o céu”. No filme, é o sacrifício mágico da ave-secretária que controla a inundação, consolidando-a como guardiã de um equilíbrio pós-humano.

O seu nome popular, vinculado à burocracia (secretária), contrasta com seu papel místico. Enquanto o termo remete a práticas humanas de registro e hierarquia, a personagem encarna sabedoria não escrita, própria da natureza. Ela não serve a humanos, mas a uma comunidade multiespécie, desafiando a noção de que organização e civilização são conquistas exclusivamente antropocêntricas. Assim, a ave-secretária subverte a própria etimologia, em vez de arquivar papéis, ela guarda a memória dos ecossistemas, tornando-se um arquivo vivo de mundos extintos.

Em última instância, a personagem é uma metáfora da justiça não capitaloc ntrica, uma proposta de que   possível centralizar culturas interligadas à natureza, onde a “civilização” não se mede por tecnologia ou acúmulo, mas pela capacidade de sustentar vida em

rede. Sua presença no filme não é só estética, é um manifesto silencioso contra a arrogância humana que separa “progresso” de “selvageria”.

Figura 20 - A ave-secretária



Fonte: Elaboração Própria (Printscreen)

O cachorro, cultural e artisticamente vinculado à lealdade e proteção, estabelece uma dicotomia proposital com o protagonista gato preto, criando uma parceria improvável que desafia hierarquias naturais. Em ilustração, há um momento da narrativa no qual o gato dá ao cachorro alguns dos peixes que pescou, para que ambos possam alimentar a fome. Essa relação não é acidental, ao cooperarem, os dois simbolizam que a luta contra a crise climática exige coletividade, contrapondo-se ao individualismo capitalista que fragmenta sociedades. No enredo, o cachorro mantém uma postura sistematicamente afetiva, lembrando ao espectador que as afetividades humanas, quando desvinculadas da exploração, são fundamentais para mobilizar ações climáticas. Afinal, a crise ambiental é também social, e o afeto, como vetor de empatia, alimenta lutas coletivas pela sobrevivência.

A diversidade geográfica dos animais (cachorro, capivara, lêmure, ave-secretária) constrói uma utopia ecossocialista e contra-colonial, na qual fronteiras são dissolvidas, e espécies de diferentes biomas colaboram sem dominação. Em “Flow”, que se passa em um contexto pós-capitalocêntrico e pós-antropocêntrico, não há hierarquias entre os animais, apenas interdependência, nos mostrando a necessidade de um uso coletivo da natureza. Por conseguinte, a narrativa não apenas questiona a ruptura metabólica entre homem e natureza, mas oferece um modelo alternativo, as personagens não-humanas coexistem harmonicamente, reinscrevendo o progresso como sinônimo de equilíbrio ecológico, não de exploração.

4.2 DISTOPIA NÃO TÃO DISTANTE

No longa-metragem de animação brasileira “Uma História de Amor e Fúria” (Bolognesi, 2013), as divindades dos povos indígenas tupi-nambás concedem ao protagonista, Abeguar, o dom da imortalidade. Por esse motivo, a personagem atravessa mais de 600 anos da história do Brasil: inicia em 1500, durante a invasão europeia nos territórios indígenas, passa pela Revolta da Balaiada (1838–1841) no Maranhão, avança para Ditadura Militar na segunda metade do século XX e chegando ao ano distópico de 2096, quando a água potável se torna um recurso natural escasso.

A narrativa, entre outros aspectos, convida à reflexão sobre a relação ancestral dos povos negros e indígenas com a terra, seus saberes e espiritualidades vinculados à natureza, e de como a colonização impõe uma ruptura metabólica entre esses grupos e seu território. Além disso, a animação destaca a crise climática e a desigualdade social como consequências diretas não apenas do colonialismo, mas também da lógica capitalista que lhe sucedeu. Posto isso, “Uma história de amor e fúria” permite ao educador refletir juntamente aos seus alunos que lutas de grupos ancestrais como os indígenas e quilombolas pelos territórios são relevantes para a superação da crise climática. Ademais, estes mesmos grupos, socialmente marginalizados pela cultura colonial e capitalista vigente no Brasil, são algumas das maiores vítimas do racismo ambiental. Por fim, o filme mostra que é imprescindível seguirmos lutando a favor da preservação da natureza e contra ideais exploratórios.

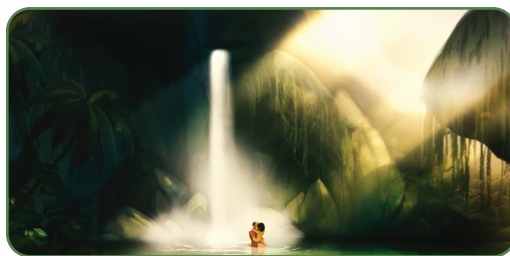
Na figura 23 presenciamos Abeguar e sua amada, Janaína, em um momento de afeto. É interessante que as personagens pratiquem atos sexuais dentro da água, ao lado de uma cachoeira, pois, de certa maneira, isso acentua a ligação que povos indígenas possuem com o meio ambiente. Em muitas culturas originárias brasileiras se acredita que o humano não é um ser diferente das plantas, dos animais ou das águas. O ser humano é a própria natureza. Krenak (2020, p. 45), afirma que “alguns povos têm um entendimento de que nossos corpos estão relacionados com tudo que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos dos nossos corpos. Observamos a terra, o céu e sentimos que não estamos dissociados dos outros seres”.

A prática do sexo dentro de um corpo d’água, deste modo, pode remeter à própria vida, pois tanto o signo da água quanto o signo do sexo

evocam essa significação (Chevalier; Gueerbrant, 2020). Contudo, a vida não somente enquanto sinônimo de existência, mas como força sustentadora e conectora de todas as coisas. É a vida enquanto “atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão material (Krenak, 2020, p. 28). Capaz de ligar seres humanos e não humanos, que “atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras” e aos homens (Krenak, 2020, p. 28). Noção essa de vida que possibilita um respeito profundo à natureza, que também é gente, movendo as práticas agroecológicas dessas comunidades.

Na imagem 23 a cor predominante é o verde, um verde intenso, vívido, que pode emblemar “a chegada da primavera”, ao “reino vegetal se reafirmando” (Chevalier; Gheerbrant, 2020, p. 939). Antes da chegada dos colonizadores no referido filme, os dias das comunidades eram mais alegres (felicidade que é retratada pela presença da luz na imagem) e serenos (como as águas tranquilas em que estão inseridas as personagens). O que contrasta com as representações das florestas após a invasão europeia, nas quais os tons esverdeados se tornam mais pálidos e desbotados, configurando a morte das comunidades tupinambás e do meio ambiente.

Figura 21 - Ato sexual dentro da água



Fonte: Elaboração Própria (Printscreen)

A chegada do colonizador, além de empalidecer o verde intenso, também traz tonalidades amareladas à narrativa, que figuram, igualmente, a morte. As filhas de Francisco/Balaio (nomes que Abe-guar recebe em sua primeira reencarnação) tecem balaio assim como seu pai¹⁶. A família vive em uma casa de barro e palha em um quilombo. O tecer dos cestos simboliza a manipulação das linhas da vida, de que apesar da exploração e violência a que estão submetidas, são dirigentes de seu próprio destino. O amarelo dos balaio, das paredes barrozas do

¹⁶ Balaio é um cesto feito comumente de palha.

lar, do pote¹⁷ em que guardam a água e a comida podem aludir ao solo de onde surge o humano, segundo algumas culturas, como a cristã; em uma referência a ligação de pessoas negras, quilombolas, à terra. Desse modo, o amarelo no filme possui uma significância dupla, se refere a morte e destruição trazida pelo colonizador aos povos africanos e afro-brasileiros, mas também se refere a relação metabólica dessas pessoas com o meio ambiente, expressando a resistência cultural negra.

Embora possamos afirmar que comunidades como as indígenas e quilombolas possuem uma ligação íntima com a natureza, o capitalismo, no metabolismo social, conceito segundo o qual pessoas marginalizadas não possuem uma relação plena com o meio ambiente, é capaz de romper, até certo ponto, com essa conexão. Na imagem 24 podemos notar que pessoas negras escravizadas estão colhendo algodão, atividade que demanda manipular a terra. Contudo, diante da condição de oprimido, essas pessoas trabalham com expressões cansadas e profundamente tristes. Os balaies, antes produzidos em família, capazes de prover o sustento e a liberdade, agora são usados para o ganho do opressor. Essa quebra do metabolismo entre o ser e a natureza ocorre porque a atividade humana do trabalho não está sendo usada para sustentar a vida, mas para a acumulação do capital.

Figura 22 - Negros escravizados colhendo algodão



Fonte: Elaboração Própria (Printscreen)

Krenak (2020) nos apresenta um pensamento que vai na contramão da exploração do trabalho e do meio ambiente pelo capitalismo:

O meu povo, assim como outros parentes, tem essa tradição de suspender o céu [...] Suspender o céu é ampliar os horizontes de todos, não só os humanos. Trata-se de uma memória, uma herança cultural do tempo em que nossos ancestrais estavam tão harmonizados com o ritmo da natureza que só precisavam trabalhar algumas horas do dia para proverem tudo

¹⁷ Na cultura nordestina brasileira, o pote é uma “espécie” de garrafa feita de barro, usada, principalmente, para manter a água em uma temperatura mais fria.

que era preciso para viver. Em todo o resto do tempo você podia cantar, dançar, sonhar: o cotidiano era uma extensão do sonho. E as relações, os contratos tecidos no mundo dos sonhos, continuavam tendo sentido depois de acordar (Krenak, 2020, p. 45-47).

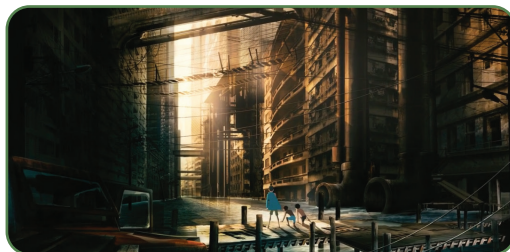
O pensamento colonial-capitalista nos convenceu de que nossa existência depende do trabalho exploratório (Bispo, 2023). Contudo, observamos que comunidades pré-colonização possuíam práticas sociais em equilíbrio ao ritmo da natureza, deste modo, tanto a força humana quanto o meio ambiente eram usados para sustentar os dias. Assim sendo, os elementos visuais (como as cores amareladas) e gestuais (como as feições tristes das personagens) possibilitam refletir como a subjugação do trabalho e da natureza no capitalismo nos mata, adoce e nos torna pessoas tristes e ansiosas. Mesclados a ideia de “suspender o céu” disseminadas pelos povos indígenas brasileiros, podemos usar o filme para pensar outras formas de entender e organizar as sociedades, formas estas mais ecológicas, que prezem pelo bem-estar e pela vida como ampliação dos sonhos (Krenak, 2020).

“Uma história de amor e fúria” conclui apresentando um futuro distópico brasileiro em que a água doce e potável se tornou um recurso raro, exclusivo e, portanto, superrentável para poucos, privando a parcela mais pobre da população desse bem indispensável para a vida. A falta de acesso à água pelas pessoas socioeconomicamente vulneráveis explicita a violação de direitos humanos básicos, é uma ruptura total do metabolismo entre ser humano e natureza, já que a água é a base vital para os ciclos naturais e a existência.

Na obra, a água, símbolo máximo da vida, é subvertida e passa a estar diretamente associada à morte, mas a morte dos marginalizados. Enquanto os ricos acessam-na facilmente, cercados por tecnologia avançada, os vulneráveis enfrentam sede, fome e ausência de recursos tecnológicos, confinados às partes baixas do Rio de Janeiro. O excesso tecnológico na narrativa nos leva a refletir que a noção de “progresso” ou “desenvolvimento” não inclui a todos, é instrumentalizado de forma a oprimir ainda mais os socialmente marginalizados. A degradação da natureza em prol do avanço tecnológico só enriquece grupos dominantes, enquanto os mais pobres sofrem com os efeitos brutais da crise climática, evidenciados no filme (figura 25).

As classes vulneráveis são obrigadas a viver entre o oceano poluído e esgotos (figura 25), reforçando o racismo ambiental, uma discriminação sistêmica que atinge populações marginalizadas através de políticas ecológicas excludentes. O racismo ambiental entrelaça desigualdade social e climática, já que os grupos expostos a ecocrises, poluição e privação de recursos naturais são demarcados por classe, raça e gênero (Camatari, 2024). Vale destacar, na figura 25, que os traços mais realistas utilizados, próximos do 3D, remetem à tecnologia daquela sociedade. Mas as crianças são retratadas de costas, sem rostos visíveis, uma escolha que as distancia da empatia do espectador, desumanizando-as. O cenário árido, brutal e frio em que estão inseridas contrasta com os prédios imponentes ao fundo. Magras e curvadas, sua fragilidade física é consequência direta da sede e da fome. Essa imagem sintetiza a ideia de que tais estruturas só existem graças à exploração desses corpos marginalizados.

Figura 23 - Contraste entre as crianças e o cenário férreo



Fonte: Elaboração Própria (Printscreen)

A superexploração e o racismo ambiental também se expressam pela disposição dos espaços e das personagens na narrativa. Aqueles que pertencem às classes dominantes habitam as partes mais altas do Rio de Janeiro, distantes do oceano poluído, e têm o privilégio de sobrevoar a cidade em naves espaciais. Já os que compõem as classes subjugadas residem nas áreas mais baixas, expostos à poluição e ao abandono. Ao observarmos a imagem 26, a região inferior da cidade transmite a sensação de aprisionamento, beirando a claustrofobia, um efeito visual que intensifica a percepção da desigualdade social.

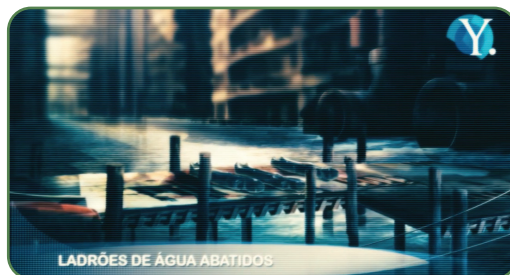
Figura 24 - Os mais pobres vivem nos locais mais baixos



Fonte: Elaboração Própria (Printscreen)

As desigualdades socioambientais em “Uma História de Amor e Fúria”, por fim, geram situações de violência extrema, nas quais os mais vulneráveis precisam recorrer a roubos e furtos de água para não morrer de sede. Na imagem 27, vemos uma notícia de jornal com a legenda “Ladrões de água abatidos”, enquanto a paisagem exibe um ambiente intoxicado pela poluição. O fragmento revela como a lógica exploratória do capitalismo produz mazelas às classes mais pobres e, em seguida, utiliza a força do Estado e seus aparelhos repressivos, como o exército e a polícia, para dizimar os miseráveis e proteger a propriedade privada, sob o pretexto de conter a violência que o próprio sistema gera. Na figura 28, texto verbal e imagético se fundem, potencializando a denúncia – a criminalização da sobrevivência.

Figura 25 - Notícia de jornal



Fonte: Elaboração Própria (Printscreen)

Os filmes “Flow” e “Uma História de Amor e Fúria”, portanto, oferecem reflexões sobre como a crise climática não é um fenômeno isolado, mas um resultado direto da exploração capitalista que atinge humanos e não humanos de forma entrelaçada. Ambos evidenciam que a degradação ambiental e a opressão socioeconômica são movi-

das pela lógica de acumulação que transforma vida em mercadoria. Os filmes nos convidam a enxergar a luta ecológica como intrinsecamente anticapitalista e interespecies, pois a libertação humana está ligada à preservação dos ciclos naturais que sustentam todas as formas de vida.

4.3 PRÁTICAS PARA “INUNDAR” OS PENSAMENTOS COLONIAIS

Com o objetivo de inserir no espaço escolar leituras, análises e debates de cunho socioambiental, construímos uma sequência pedagógica ancorada nos filmes “Flow – à deriva” e “Uma história de amor e fúria”. A prática dialoga com a pedagogia dos multiletramentos, visando ampliar as habilidades interpretativas dos estudantes, com ênfase nas dimensões visual, gestual, verbal e sonora. No exame de “Flow”, as linguagens visual, gestual e sonora predominam. A linguagem verbal, embora ausente em diálogos humanos, ressurge nos sons emitidos pelas personagens animais, como os miados do gato preto, vocalizações que expressam medo e individualidade, desafiando a hierarquia especista. Já em “Uma história de amor e fúria”, a paleta de cores, os gestos das personagens (expressões faciais e corporais) constroem camadas simbólicas que dialogam com a linguagem verbal, seja em descrições na tela ou nos diálogos das personagens.

Para a etapa da Prática Situada, sugerimos que docentes de Letras ou áreas afins apresentem duas reportagens. A primeira, disponível no portal G1 Maranhão, relata um episódio ocorrido em 2025: uma onça-pintada foi encontrada desorientada e assustada nas ruas de Imperatriz-MA (Figura 28). Esse incidente serve como disparador para discutir, em sala, os impactos das ações antrópicas sobre animais não-humanos no Capitaloceno. Perguntas-chave podem orientar o debate, por exemplo: Como a degradação de biomas como a Amazônia e o Cerrado desloca espécies para zonas urbanas? Que outros casos similares os alunos conhecem? Que vozes, cientistas, comunidades tradicionais, são apagadas nesses relatos midiáticos?

Figura 26 – Relato de Jornal.



Fonte: G1 Maranhão (2025)

A segunda reportagem a ser analisada em conjunto com os discentes foi publicada pelo portal UOL Notícias e aborda como os bairros periféricos do Rio Grande do Sul foram desproporcionalmente atingidos pelas enchentes catastróficas de 2024 (Figura 29). Após a leitura crítica do material, sugerimos que o educador provoque os estudantes com questões como: “Vocês ou pessoas próximas já vivenciaram enchentes, deslizamentos ou outros desastres ligados às mudanças climáticas?”.

Essa estratégia busca não apenas personalizar a discussão, mas também evidenciar que as crises climáticas não são “neutras”. Assim como os animais não-humanos, são os corpos marginalizados, negros, indígenas, pobres, que ocupam as linhas de frente dos efeitos da devastação ambiental. Ao relacionar relatos pessoais com a matéria jornalística, espera-se que os alunos reconheçam os marcadores de desigualdade, como a classe, a raça e o gênero, que definem quem sofre mais intensamente com as ecocrises na Era do Capitaloceno.

Figura 27 – Reportagem Uol



Fonte: UOL (2024)

Na Instrução Aberta, em que o docente promove maior autonomia discente, propomos a leitura coletiva e o debate do poema “Tabalascada”, de Trudruá Dorrico¹⁸. No texto, o eu-lírico constrói uma relação intrínseca do ser humano com o seu território através de versos como “Rezando a terra / e cantando os bichos / e batendo as plantas”. Esse poema não apenas abre espaço para discutir a interdependência ecológica, mas também para tensionar a noção colonial de “natureza” como recurso a ser explorado. Nesta etapa, o educador pode questionar: Como os povos originários ressignificam a terra como ente vivo, em contraste com a visão utilitarista hegemônica?

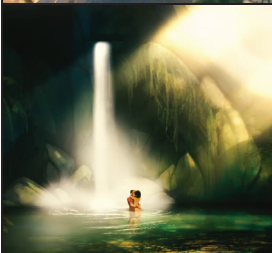
Que gestos cotidianos dos alunos reverberam (ou rompem com) essa harmonia ancestral? A proposta é que os discentes percebam que a “sustentabilidade” não é um conceito abstrato, mas uma prática encarnada em saberes indígenas e quilombolas.

Na fase de **Enquadramento Crítico**, recomendamos que o docente assista integralmente aos filmes “Flow – à deriva” e “Uma história de amor e fúria” junto aos discentes, seguido de uma análise coletiva. Para além de identificar “mensagens”, é crucial estimular que os alunos desmontem as estratégias estéticas que constroem sentidos. Perguntas provocadoras podem guiar o diálogo: “Como a combinação de elementos visuais e sonoros na cena X cria uma atmosfera de desespero?”, “Que metáforas políticas estão codificadas na paleta de cores de “Uma história de amor e fúria”? “Por que tons terrosos dominam cenas de resistência, enquanto verdes opacos marcam episódios de violência colonial?”.

O objetivo é que os estudantes transcendam leituras denotativas (“o que acontece”) para explorar camadas conotativas (“como e por que acontece”). O quadro abaixo oferece diretrizes para auxiliar o docente a extrair significados das personagens de “Flow” e das cores em “Uma história de amor e fúria:

18 O referido poema da autora indígena foi postado em plataforma, podendo ser lido seguindo o link: https://www.instagram.com/p/C_DwggUOshc/?igsh=MXgzMWZzMDYzemxxNQ==

Quadro 4 – Personagens, cores e suas potências metafóricas

PERSONAGEM OU COR A SER ANALISADA	PERSONAGENS, CORES E SUAS METAFÓRAS	LEITURAS POSSÍVEIS A PARTIR DAS PERSONAGENS
	Gato preto: personagem protagonista da narrativa, pode simbolizar paralelamente o luto e a resistência. Emblema a forma como a natureza persistirá em existir, mesmo após a extinção humana e a necessidade de coletividade na luta contra a crise climática.	A personagem possibilita desenvolver a leitura gestual, por meio do seu comportamento humano-animal na narrativa. Também as leituras sonoras e verbais, pois seus miados são significativos, expressando por vezes medo, por vezes alegria. Também a leitura visual pois sua cor preta evoca significados.
	Ave-secretária: a personagem auxilia a refletir na construção de saberes pós-antropocêntricos e pós-capitalocêntricos, que podem ser capazes de restabelecer a relação metabólica entre homem e natureza, ao unificar conhecimentos da natureza às práticas humanas.	A personagem possibilita desenvolver a leitura gestual, por meio do seu comportamento humano-animal na narrativa. Também a leitura visual pois sua cor branca e enquadramentos contra-plongée evocam significados.
	Verde: A cor pode representar a ligação das personagens com a natureza, pode simbolizar a vida, bem como os tempos equilibrados e felizes antes da chegada da colonização europeia.	A cor auxilia no desenvolvimento das leituras visuais ao representar que comunidades pré-colonização possuíam práticas sociais em equilíbrio ao ritmo da natureza, deste modo, tanto a força humana quanto o meio ambiente eram usados para sustentar os dias.
	Amarelo: A cor pode representar o ambiente de morte causado pela colonização, mas também emblema a cor do solo, explicitando a relação de comunidades quilombolas com a terra.	A cor auxilia no desenvolvimento das leituras visuais ao representar a destruição trazida pelo colonizador aos povos africanos a afro-brasileiros, mas também se refere a relação metabólica dessas pessoas com o meio ambiente, expressando a resistência cultural afro-indígena.

Fonte: Elaboração Própria (2025)

Na etapa final, a Prática Transformada, propomos que o educador incentive a criação de poemas-manifesto que articulem duas dimensões: a denúncia das ecocrises capitalistas e a imaginação de utopias ecossocialistas. A escrita poética serve não apenas como exercício de criatividade, mas como ferramenta de reflexão política, guiando os discentes a problematizar:

a) Os futuros em disputa: Que mundo desejamos habitar para além da lógica extrativista?

b) Epistemologias da terra: Como comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhas, camponesas) sustentam modos de vida em equilíbrio com os ecossistemas?

c) Corposemrisco: De que forma a crise climática intensifica a vulnerabilidade de animais não-humanos, mulheres, indígenas, negros e pobres?

d) Revolução socioecológica: Que alianças entre justiça social e ambiental são urgentes para desmontar o status quo?

Além de desenvolver a escrita criativa, a atividade culmina em um **Sarau Literário pelo Meio Ambiente**, onde os alunos declamam suas obras. Este não é um mero “evento escolar”, mas um ato político-estético. Ao compartilhar versos em voz alta, os discentes transformam a sala de aula em espaço de fruição coletiva e escuta radical – um ensaio para as práticas de solidariedade exigidas pelo colapso em curso. Assim, a escrita torna-se ponte entre a crítica sistêmica e as práticas ancestrais de resistência.

Quadro 5 - Sugestão de atividade para a fase da Prática Transformada

Exercício Avaliativo <i>Flow – à deriva</i> (Zilbalodis, 2024) <i>Uma história de amor e fúria</i> (Bolognesi, 2013)
Assistimos e debatemos aos filmes “Flow – à deriva” (Zilbalodis, 2024) e “Uma história de amor e fúria” (Bolognesi, 2013), agora crie um poema no qual a voz-lírica idealize um mundo ecológico e social. A seguir, que tal compartilhar com os colegas o poema que você criou por meio da leitura pública do texto? Vamos fazer a leitura dos poemas criados em nosso “Sarau Literário pelo Meio Ambiente”!

Fonte: Elaboração Própria (2023)

A prática pedagógica proposta embasada nos filmes “Flow – à deriva” e “Uma história de Amor e Fúria”, possibilita cumprir com algumas habilidades e competências exigidas, atualmente, pela Base Nacional Comum Curricular, componente de Linguagem e Suas Tecnologias, referentes aos três níveis de conhecimento do Ensino Médio (1º a 3º ano), tais como:

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade (Brasil, 2017, p. 496). (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas (Brasil, 2017, p. 496). (EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global (Brasil, 2017, p. 493).

Em suas aulas, o docente pode utilizar as análises do filme “Flow” e “Uma história de amor e fúria” realizadas neste livro para guiar as discussões com os alunos. Tanto o exame das narrativas quanto a prática idealizada visam propiciar debates preocupados com os efeitos da crise climática sobre os animais e povos marginalizados. A sequência didática proporciona conversas acerca da possibilidade de construirmos modelos sociais ecológicos que garantam a chegada ao amanhã de nosso planeta. Promover debates críticos, sociais, preocupados com a crise climática ao mesmo tempo que relacionados as habilidades presentes na BNCC, mostram a capacidade de subvertermos uma lógica sistêmica de exploração e alienação.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.

BISPO, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

CAMATARI, Fábio. **Racismo ambiental no Brasil – narrativas de injustiça e esperança**. São Paulo: Clube dos Autores, 2024.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2025.

SINGER, Peter. **Libertação Animal: O clássico definitivo sobre o movimento pelos direitos dos animais**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Ebook Kindle. 2809 posições.

ALGUMAS PALAVRAS CONCLUSIVAS

Desde que adentrei na pesquisa ecocrítica aplicada à literatura, aos quadrinhos e ao cinema durante o mestrado, tenho buscado tratar dos perigos intrínsecos aos modos de produção capitalistas, estruturas que convertem conhecimento, cultura e até a própria natureza, em mercadorias. Concordo com Norman Fairclough (2019), quando ele afirma que não há neutralidade na ciência, toda pesquisa é um ato político, pois produz narrativas, tecnologias e relações de poder que moldam quem beneficia e quem é excluído. Como professores-pesquisadores, nosso compromisso deve ser com uma educação pública emancipatória, que não apenas transmita informações, mas desvele as estruturas de opressão que perpetuam a exploração de corpos, territórios e saberes.

Por isso, discutir a crise climática exige desnudar a luta de classes, afinal, o colapso ambiental é indissociável da acumulação capitalista que mercantiliza a vida (Moore, 2022). Não há como enfrentar as ecocrises sem confrontar o mito do “progresso” infinito, que reduz florestas a recursos, trabalhadores a custos e culturas a produtos. Repito, sem concessões: a catástrofe climática só cessará quando rompermos com a lógica do Capitaloceno, que subjuga tanto a natureza quanto a força laboral a uma máquina de extração e descarte. Políticas públicas verdadeiramente transformadoras precisam dismantelar essa ecologia-mundo capitalocêntrica, que precariza direitos e ecossistemas em nome do lucro. Nesse cenário, a educação ambiental não pode ser mera retórica curricular, deve ser subversiva, insurgindo-se contra os moldes neoliberais que domesticam consciências (Mészáros, 2005), e urgente, pois o tempo de negociar reformas paliativas já se esgotou.

As análises multisemióticas e o método Cineclima, desenvolvidos nesta obra, buscam mais do que ilustrar as ecocrises, propõem contra-colonizar o imaginário. O cinema, quando mobilizado como prática contra-colonial (Bispo, 2023), pode romper com a cisão entre homem e natureza, divisão que sociólogos como Marx (2014), Krenak (2020) e Saito (2021) denunciam como justificada exploração capitalista. Através da arte, especialmente do audiovisual, é possível

“suspender o céu” das certezas antropo e capitalocêntricas e expor as fissuras do projeto civilizatório dominante. Uma perspectiva ecológica das artes, como argumentam Morton (2007) e Patrizio (2023), não se limita a denunciar, ela reencanta o olhar, revelando como cada filme, poema ou performance pode ser um ato de resistência e um convite a reimaginar mundos onde a vida não seja negociável.

A emergência climática, portanto, não é apenas um fenômeno geofísico, é sintoma de uma crise político-civilizatória. Combater essa realidade exige mais que discursos técnicos, demanda revoluções pedagógicas. A escola, ao integrar o colapso ambiental de forma interdisciplinar, das Ciências às Literaturas, pode desvendar como a exploração da Terra e a precarização do trabalho são interdependentes. Já a arte, em suas múltiplas linguagens, corporifica questões abstratas, como ao assistir um filme sobre comunidades indígenas ou ler um poema sobre a extinção humana e não-humana. Essa fusão entre criticidade e sensibilidade estética não só amplia a eco-consciência, mas politiza a existência, transformando estudantes em sujeitos que não apenas entendem o mundo, mas o reformulam, porque, como lembra Krenak (2022), outros céus são possíveis quando nos recusamos a aceitar o colapso como destino.

AUTORAS



Kezia da Silva Calixto

É bicho-gente, peixe de água doce, semente, pé de ingá e professora de literatura e outras artes. Também é doutoranda em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins, mestra em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade Focus e graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4493-3059>.

Email: kezia.calixto1@gmail.com.



Ana Cristina Texeira de Brito Carvalho

Doutora em Letras – Literatura (UFPB). Mestra em Letras – Estudos Literários (UFPI). Graduada em Letras – Literaturas (UERJ). Professora associada da Universidade Estadual do Maranhão. Coordenadora do Núcleo de Investigação Narrativa (NINA). Colaboradora do Grupo Língua, Cultura, História e Poder (LINCH). Atua como professora permanente do Mestrado em Letras (PPGLe – UEMASUL).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1367-1893>

Email: anacarvalho@professor.uema.br

CINECLIMA:

**EDUCAÇÃO, MULTILETRAMENTOS
E A LUTA PELO AMANHÃ**

Este livro propõe o método Cineclima, voltado a docentes de Letras e áreas afins, que utiliza o cinema como ferramenta crítica para refletir sobre a emergência ambiental na Era do Capitaloceno. A partir da análise de três obras fílmicas, a coletânea propõe práticas pedagógicas que articulem educação, justiça socioambiental e reconstrução do vínculo entre humanidade e natureza. Uma contribuição urgente para formar leitores e cidadãos críticos diante dos desafios do nosso tempo.