

Literatura e cinema: mediação *para promoção de leituras*

Marina Gonçalves¹⁹

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Ângela Jocelia Guimarães²⁰

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Cláudio Mello²¹

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Resumo

Este artigo aborda a relevância da sociabilidade e da mediação de leitura para a promoção da leitura literária a partir da escola, com base em referenciais da concepção interacionista de linguagem e da didática do ensino como um processo social, desenvolvidos por autores como Bakhtin (2006), Volóchinov (2013) e Vygotsky (2001). O objetivo é demonstrar a pertinência de se considerar tanto os interesses literários dos estudantes como seus hábitos de interação pelas mídias sociais em uma proposta pedagógica voltada para o fomento à leitura literária, em articulação com o ensino de língua. Tal proposta é ilustrada neste artigo com um esboço de sequência didática para alunos de 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental, a qual utiliza uma obra dentre as mais lidas por esse público, uma adaptação ao cinema, e ainda o uso das redes sociais livrescas *Skoob* e *Orelha de livro*. Conclui-se que a sociabilidade vislumbrada nessa proposta possui potencial para propiciar que os alunos exteriorizem seus discursos interiores, subjetividade e emoções em uma linguagem pública na interação com o outro, apropriando-se da literatura e da arte como experiência vital, como são as relações sociais autênticas, muitas vezes ausentes nas salas de aula.

Palavras-chave

Mediação de leitura. Sociabilidade literária. Mediação de leitura. Interfaces entre Língua e Literatura.

¹⁹ Graduada em Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Área de Concentração em Interfaces entre língua e literatura, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professora da rede estadual do Paraná.

²⁰ Graduada em Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Área de Concentração em Interfaces entre língua e literatura, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

²¹ Professor do Departamento de Letras da UNICENTRO. Doutor em Letras pela UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com doutorado-sanduiche na Universidade de Coimbra e pós-doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona, sob supervisão de Teresa Colomer, com bolsa sênior da CAPES.

Introdução

De acordo com a 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, a média nacional é de 4,96 livros lidos por habitante/ano. Embora a região sul tenha tido entre 2011 e 2015 um aumento do número de leitores de 43% para 50%, é o local em que menos se lê em todo o país (FAILLA, 2016). A baixa média preocupa e mostra ser relevante que compreender os interesses dos leitores brasileiros pode contribuir para orientar a reflexão sobre a leitura literária em sala de aula, pois as práticas de ensino se mostram mais produtivas à medida que são feitas de forma condizente com as realidades dos sujeitos educandos. Da mesma forma, parece também coerente considerar, para o ensino de literatura, as preferências de atividades dos brasileiros em seu tempo de ócio. Recorramos novamente à pesquisa citada:

Os brasileiros – leitores e não leitores – continuam preferindo ver TV, conforme informaram na edição anterior (73% em 2015 e 85%, em 2011), mas essa preferência está cedendo lugar para o uso da internet (47%) e para outras atividades no computador ou no telefone celular: redes sociais (35%) e WhatsApp (43%), especialmente na faixa de 14 a 29 anos (FAILLA, 2016, p. 36-37).

Essas preferências, principalmente as referentes ao aumento do uso da internet por adolescentes e jovens, motivou-nos a considerar a hipótese de que aliar a leitura às tecnologias pode ser uma ação interessante para o ensino da literatura. Dentre as numerosas redes sociais, a *Skoob* e a *Orelha de livro* se destacam no universo livresco. Nelas, os leitores podem organizar as suas leituras, conhecer preferências, trocar informações, ter acesso a resenhas e escrever as suas próprias, além de conhecer quais são os livros mais registrados e comentados pelos usuários.

Conforme o *ranking* dos mais lidos no *Skoob*²² em agosto de 2020, as cinco primeiras posições eram ocupadas pelas seguintes obras: 1º *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry; 2º *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling; 3º *A culpa é das estrelas*, de John Green; 4º *Harry Potter e a câmara secreta*, de J. K. Rowling; e 5º *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, de J. K. Rowling. Na rede

²² Disponível em: https://www.skoob.com.br/livro/top_mais/lidos/ Acesso em: 20 Ago 2020.

social *Orelha de livro*²³, os cinco primeiros livros mais lidos são: 1º *A culpa é das estrelas*, John Green; 2º *A menina que roubava livros*, Markus Zusak; 3º *A Cabana*, de William P. Young; 4º *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry; e 5º *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling.

Chamou-nos a atenção que todos os livros citados como preferência de leitura nas duas redes sociais foram adaptados para o cinema. Em decorrência disso, direcionamos nosso estudo para a utilização dessas duas linguagens, a literária e a cinematográfica, no trabalho com leitura em sala de aula. Neste artigo, apresentamos reflexões sobre o tema e as direcionamos para uma proposta de ação didática, ilustrada com o livro *O pequeno príncipe*, 1º e 4º indicado nas redes sociais citadas, além de sua adaptação para o cinema.

A seleção conjunta de uma obra literária e de uma adaptação cinematográfica de preferência do público juvenil e mesmo infantil para o ensino não só de literatura, mas também de língua, dadas as suas evidentes interfaces, está em sintonia com a necessidade de instauração de uma sociabilidade literária em sala de aula, por meio da mediação de leitura. Vejamos agora de que forma esses temas podem orientar a reflexão e fundamentar a elaboração de uma sequência didática para ilustrar nosso argumento.

Interfaces entre língua e literatura: contribuições para o ensino

A consideração das interfaces entre língua e literatura em situações de ensino não é algo evidente, tanto nas universidades como nas escolas. Ao contrário, há uma separação tradicional bem clara, “fruto de resquícios de uma projeção que ocorreu entre os anos 70 e os anos 90 dos estudos linguísticos e dos estudos literários no campo educativo do ensino da língua portuguesa” (MELLO; MELLO, 2018, p. 62). Essa herança tem se cristalizado e conduzido a uma situação normalizada no meio acadêmico e escolar, na qual o professor ou pesquisador identifica-se com a área da língua ou da literatura, dando lugar, por exemplo, a cursos de pós-graduação em uma ou em outra área, e ao surgimento de professores especializados em fatias do fenômeno linguístico

²³ Disponível em: <https://www.orelhadelivro.com.br/livros/top-100/> Acesso em: 20 Ago 2020.

ou literário, como a interpretação de texto, a literatura, a semântica, a redação, a gramática etc. (MELLO; MELLO, 2018). O prejuízo nas instituições de Educação Básica é certo: se o professor tem formação na área da língua, ele acaba evitando a especificidade literária das obras, o que contribui para um uso pragmático da literatura – por exemplo, para o ensino da gramática.

A opção por considerar as interfaces entre língua e literatura como objeto de reflexão e como potencial para situações de ensino começaram a ser consideradas por nós a partir do estudo sobre as contribuições do *Círculo de Bakhtin* e os trabalhos acerca da *Estética da Recepção*, que mesmo por caminhos distintos – o primeiro pela fundamentação marxista, a segunda pela fenomenológica – oferecem uma visão mais fecunda sobre a linguagem, pois “registram ambos a importância do leitor como sujeito ativo no processo de construção dos sentidos do texto, e também a natureza eminentemente social do ato de ler” (MELLO; MELLO, 2018, p. 68).

Apesar de os fundamentos dessas referências não terem sido voltados originalmente para a área da educação, eles são propícios para uma reflexão sobre os estudos e práticas nas interfaces entre língua e a literatura no ensino. Se voltarmos o olhar para os princípios fundamentais da língua, veremos que “As leis da língua são leis linguísticas precisas que regulam o vínculo entre os signos linguísticos ao interior do sistema linguístico fechado” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 108), o que compreende também a literatura.

Cinema e ensino

Dois aspectos da atualidade despertaram-nos para a necessidade de refletir sobre possibilidades de uso em situações de ensino da relação interartes entre literatura e cinema. O primeiro é o verdadeiro fascínio de crianças e adolescentes pelas mídias digitais e as redes sociais; o segundo, o imperioso uso das novas tecnologias durante a pandemia por que passamos, não só na modalidade de educação a distância, como também em atividades remotas em modelos híbridos disseminados por todo o país. A junção desses dois aspectos, além do evidente interesse pela linguagem cinematográfica pelo público infantil e juvenil, desperta para um trabalho didático que agregue a leitura do livro impresso ou digital e o cinema, na linha do que Bordini & Aguiar (1993)

recomendam no Método Recepcional para o ensino da literatura, na medida em que, na proposta com que ilustramos a presente reflexão, as atividades são elaboradas a partir do horizonte de expectativas dos alunos, atendendo, assim, a ênfase no leitor, força-motriz da Estética da Recepção, já na etapa de seleção de materiais e conteúdos.

O uso da linguagem cinematográfica nas escolas tem se disseminado, já que esta é “uma prática usual em quase todas as camadas da sociedade, [...] porque se ampliou, nos meios educacionais, o reconhecimento de que, em ambientes urbanos, o cinema desempenha um papel importante na formação cultural das pessoas” (DUARTE, 2002, p. 86). Levar o cinema à sala de aula pode despertar nos alunos um interesse vivo pela literatura, considerando-se que tanto a obra ficcional quanto a cinematográfica possuem similaridades, apesar da estrutura e conteúdo próprios. Por isso, trabalhar com essas linguagens exige cuidado, para que o filme não seja tomado apenas como uma adaptação literária. Em vez disso, o professor pode indagar os alunos acerca da homologia estrutural das obras abordadas, permitindo-lhes uma visão crítica em relação às adaptações de obras literárias para o cinema (GONÇALVES, 1994).

Levar o filme para sala de aula é “como uma porta de acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam neles” (DUARTE, 2002, p. 88), descortinando todo um universo de sentidos e visões de mundo em cada obra cinematográfica. Com a ampliação dos olhares, o trabalho com filme e livro organizado em uma sequência didática inclui a produção escrita. De acordo com Jobim (2003), quando o aluno produz algum texto, ele está enriquecendo sua capacidade produtiva, o que adquire grande potencial nos meios digitais, em que as experiências são compartilhadas rapidamente, como efetiva prática social, de forma efetivamente dialógica, pois nesse caso há um “eu” que se comunica com muitos “outros” em situação comunicativa real e com objetivos autênticos, e não como simples tarefa escolar, tal como ocorre nas tradicionais aulas de redação. Assim, trabalhar com narrativas cinematográficas nas salas de aulas, não só na Educação Básica, é um meio eficaz de propiciar espaços e condições de aprimoramento do olhar para as condições de produção, para novas visões de mundo, para relações interartes, utilizando o discurso como prática social, em uma aula que não é só de língua ou só de literatura, mas que explora as suas interfaces.

Para tanto, em lugar de ocupar o lugar de transmissor de conhecimentos e detentor da autoridade máxima sobre os textos, comportamento típico do modelo de

educação bancária, na aula dialógica que marca nossa proposta o professor atua como mediador de leitura, apoiando os alunos para eles perceberem nuances e atingirem um nível de produção de sentidos mais aprofundado, em um ambiente colaborativo em sala de aula.

Mediação e Sociabilidade Literária

Para aprofundar a compreensão de metodologias de ensino de literatura na perspectiva que temos vindo a considerar é fundamental entender o conceito de mediação a partir da teoria sobre o desenvolvimento humano de Vygotsky (2001), que demonstra que criança consegue realizar ações aquém de sua capacidade, porém com a mediação de um adulto. Isso não significa que a intervenção do adulto destina-se a fazer no lugar do outro, mas tal ação deve contribuir para instigar a criança a tomar consciência e se desenvolver a ponto de realizar novas ações sozinha.

Para tanto, é necessário considerar as diferenças de desenvolvimento das crianças, pois:

A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio indica a zona do seu desenvolvimento próximo: no nosso exemplo, esta zona era de quatro para a primeira criança e de um para a segunda. Podemos dizer realmente que o seu desenvolvimento é o mesmo? A experiência ensinou-nos que a criança com a zona mais extensa de desenvolvimento próximo terá melhor aproveitamento na escola. Esta medida dá-nos uma indicação acerca da dinâmica da evolução intelectual mais útil do que a idade mental (VYGOTSKY, 2001, p. 103).

Com a individualidade do desenvolvimento, pensar em um ato de leitura com atividades que peçam sempre respostas exatas e inflexíveis não leva a uma real possibilidade de construção de sentidos, o que, para Figueiredo (2019), contribui para que o aluno não consiga passar da zona de desenvolvimento real. Se a finalidade da ação é promover a autonomia dos alunos, a mediação deve ser dialogada, o que evidencia a zona de desenvolvimento proximal, até chegar ao nível de desenvolvimento potencial (FIGUEIREDO, 2019).

Identificamos elementos comuns em Vygotsky e em Bakhtin, no que diz respeito à socialidade como princípio dialético de existência dos discursos: se para o primeiro o discurso interior se materializa em um discurso público, para o segundo toda palavra é constituída por um dialogismo manifestado pela existência de um “eu” e um “outro”, em qualquer enunciado. Além disso, Vygotsky leva em consideração os aspectos históricos e culturais, aplicados ao desenvolvimento mental (FIGUEIREDO, 2019). Logo, as questões de mediação são provenientes de uma relação de interação com outras pessoas, o que assumimos como central na atividade proposta na última parte deste artigo.

Tal visão coincide com a de Munita (2012), que localiza o nível de desenvolvimento potencial como o que melhor representa a noção de mediação:

(...) a ideia de desenvolvimento potencial, proposta pela teoria vygotskiana, representa a noção de mediação que tão comumente aplicamos quando falamos em leitura: o primeiro contato da criança com os livros e sua entrada no campo literário, bem como a progressiva apropriação de suas particularidades discursivas, necessita de adultos para mediar o objeto de aprendizagem (discurso literário), dotando-o de sentido no contexto da atividade das crianças” (Tradução nossa)²⁴. (MUNITA, 2012, p. 120).

Além do aprimoramento de estratégias de leitura, é fundamental que a ação mediadora instigue os alunos ao contato com os livros disponíveis na biblioteca da escola, com o desenvolvimento de ações como saraus literários, contação de história, clubes de leitura etc. Mas as ações educativas devem constar em um plano global de leituras, para que elas não caiam no espontaneísmo. Ainda que os alunos percebam as atividades didáticas como lúdicas, o professor mediador deve realizá-las com objetivos pedagógicos claramente definidos, no sentido de gerar a autonomia dos leitores. E isso inclui também a biblioteca como um espaço convidativo, organizado para estimular a leitura em um clima de liberdade e sociabilidade. Dessa forma, criam-se meios de quebrar o paradigma do livro como objeto ornamental, o qual pode ser “estragado” pelo

²⁴ Texto original: “(...) la idea de desarrollo potencial propuesta por la teoría vygotskiana prefigura la noción de mediación que tan comúnmente aplicamos cuando hablamos de lectura: el acercamiento del niño a los libros y su entrada al campo literario, así como la progresiva apropiación de sus particularidades discursivas, necesitan de unos adultos que mediaten el objeto de aprendizaje (el discurso literario), dotándolo de sentido en el contexto de la actividad de niñas y niños”.

aluno - afinal, tal visão repele a mediação e não condiz com a proposta de formação de leitores perenes, aqueles que desenvolvem o hábito da leitura para além da vida escolar.

Em essência, o papel do professor mediador é tornar possível a “relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais, cria[r] a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos” (MAGALHÃES, 2011, p. 106). Sobretudo em época de ensino remoto, em que nem sempre são possíveis atividades com o livro em mãos, a mediação pode incluir ferramentas das tecnologias digitais familiares ao aluno, ampliando as alternativas em um contexto favorável à sua participação, como as redes sociais.

É nesse ambiente de ensino dialógico que deve emergir a sociabilidade literária, as relações de compartilhamento, as trocas, a compreensão mútua, dando lugar a uma atmosfera colaborativa que reconhece que os sentidos dos textos são produzidos em uma dimensão social, na perspectiva de Vygotsky e Bakhtin comentada, ainda quando a interpretação é individual, pois “para conceber a leitura principalmente como uma atividade social, ao invés de a ver de forma solitária, a busca individual pressupõe o caráter social da linguagem” (Tradução nossa)²⁵. (MELLO; DOECKE; DAVIES; BUZACOTT, 2019, p. 12).

Como ficou evidente durante a atual pandemia da *Covid 19* (parece que havíamos esquecido disso!), faz parte da essência humana o contato, a troca de experiência, o estabelecimento de relações sociais com nossos semelhantes, e isso pode ser a chave para o êxito dos clubes de leitura, relativamente tímidos no Brasil se comparados à sua longa tradição na América do Norte e Europa (SOUZA, 2018). A imposição de distanciamento social como medida sanitária sublinha a relevância do conhecimento de ferramentas usadas em clubes de leitura, como as redes sociais livrescas, as quais podem ser utilizadas de forma complementar ao trabalho presencial em sala de aula.

Para que a sociabilidade literária seja instaurada de acordo com objetivos pedagógicos e não se perca em conversas aleatórias, no clube de leitura instituído durante as aulas o mediador planeja a atividade e exerce sua liderança com discrição

²⁵ Texto original: “*To conceive of reading primarily as a social activity, rather than seeing it as a solitary, individual pursuit, presupposes the social character of language*”.

para “ordenar as falas, estimular interações ou fazer os integrantes respeitarem um roteiro” (SOUZA, 2018, p. 691).

Além do prazer inerente ao contato com outras pessoas, compartilhar e debater leituras ainda que seja *online* contribui para estabelecer o contraditório e o confronto com diferentes interpretações, negociar sentidos, ampliar a visão de mundo, tudo em uma atmosfera dialógica.

É uma boa razão para estender as atividades próprias do clube de leitura para as salas de aula e, mesmo que remotamente, propiciar o surgimento da sociabilidade literária, a qual:

(...) vai além da afirmação de que é bom quando as pessoas se reúnem para falar de livros. É um conceito mais robusto do que isso, afirmando, como Volóchinov e Vygotsky, a primazia do social para qualquer compreensão das atividades em que as pessoas se envolvem, em oposição às construções neoliberais de pessoas como indivíduos isolados que se reúnem para diversos fins, mas cujas vidas permanecem essencialmente individuais e solitárias. O conceito de sociabilidade literária afirma a forma como o conhecimento dos textos emerge por meio do intercâmbio social entre eles. Com relação aos ambientes de sala de aula, isto significa que tal conhecimento nunca é algo que um professor simplesmente transmite aos alunos, mas que só pode surgir a partir do uso da linguagem, como um meio de intercâmbio compartilhado” (Tradução nossa)²⁶ (MELLO; DOECKE; DAVIES; BUZACOTT, 2019, p. 10-11).

A fim de ilustrar de que modo a sociabilidade literária emerge da mediação de leitura, apresentamos a seguir um esboço de sequência didática utilizando a aproximação entre a linguagem literária e a cinematográfica, seguindo as diretrizes do interacionismo sociodiscursivo.

²⁶ Texto original: “*Literary sociability goes beyond simply affirming that it is nice when people get together to talk about books. It is a much more robust concept than that, affirming, like Vološinov and Vygotsky, the primacy of the social for any understanding of the activities in which people engage, as opposed to neoliberal constructions of people as isolated individuals who happen to come together for various purposes but whose lives remain essentially individual and solitary. The concept of literary sociability affirms the waya knowledge about texts emerges through social exchanges with one another. With respect to classroom settings, this means that such knowledge is never something that a teacher simply transmits to students, but that it can only emerge through the use of language as a shared medium of exchange*”.

Esboço de uma sequência didática

Dentro da pluralidade de tipos de sequências didáticas (SD) disponíveis para ilustrar nossa proposta, optamos pela de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na qual são previstas a apresentação da situação, produção inicial, módulos de trabalho e a produção final. Tendo em conta a natureza dinâmica da sociabilidade que pretendemos favorecer durante o trabalho, essas etapas não devem ser vistas como rígidas, em vista da necessidade de adequar o seu desenvolvimento ao perfil da turma, às interações surgidas e à disponibilidade de meios de realizar as ações educativas. O ponto principal da SD é a busca de se colocar em diálogo a literatura com o uso das redes sociais e adaptações cinematográficas.

O primeiro passo é consultar a biblioteca escolar acerca da disponibilidade dos livros. Se o título selecionado for *O pequeno príncipe*, não deverá haver problema com relação ao acervo, pois esse clássico encontra-se amplamente difundido nas escolas públicas; ainda assim, há a opção da versão em PDF, disponível na internet, já que a obra encontra-se em domínio público. Também como ação integrante da etapa preparatória, deve-se consultar a questão da internet e computadores para acesso às redes sociais livrescas.

O público-alvo pode ser um 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental, fase em que os alunos estão na pré-adolescência e devem ter apreço pela obra selecionada. Iniciando a fase da apresentação da situação, o professor justifica a escolha de *O pequeno príncipe* e sua adaptação cinematográfica exibindo os *rankings* das obras nas redes sociais que serão usadas, momento em que os alunos tomam um primeiro contato para conhecer as várias funcionalidades de cada ambiente virtual, o que também servirá como motivação para o engajamento na SD.

Em seguida, o professor propõe a leitura do livro, instigando os alunos com a mediação, fazendo questões de antecipação sobre o título e algum conteúdo que será abordado na SD. Na sequência, passa ao exame de elementos paratextuais como a capa, a contracapa, as orelhas do livro, as eventuais ilustrações. Pode também questionar se conhecem o autor e apresentá-lo brevemente (se isso já não estiver na segunda orelha, como usualmente acontece), relacionando dados biográficos com possíveis sentidos da

obra – por exemplo, o fato de Antoine de Saint-Exupéry ter escrito o livro em um dado momento de sua vida, o que posteriormente poderá ser relacionado com questões existenciais, éticas e morais.

Como preparação para as fases de produção inicial e final que serão realizadas ao longo da SD, o professor orienta os alunos a fazerem um diário de leitura para registrar impressões e interpretações que surgirão ao longo do trabalho. Para tanto, demonstra como fazer anotações em tópicos, a reconhecer palavras-chave, a registrar dados objetivos da obra (como autor, ilustrador, editora, ano e local de publicação) de forma distinta das impressões pessoais, inferências e dúvidas. Outra opção é a elaboração pelo professor de um guia ou roteiro de leitura, com questões para os alunos levarem em conta durante as leituras extra sala.

Entramos agora na etapa do módulo de trabalho com a leitura propriamente dita. De acordo com o perfil da turma, o interesse pela obra, a velocidade com que leem, a disponibilidade de livros, o professor opta por recomendar a leitura de um ou mais capítulos em casa, já que eles são curtos; pode também destinar um tempo da aula para leitura em sala, na biblioteca, pátio ou jardim da escola. É sempre interessante que o professor também demonstre estar lendo o livro, e que haja momentos de leitura em voz alta, tanto por parte dele como dos alunos, de forma voluntária. Em cada intervalo de leitura o professor propõe atividades de leitura compartilhada, com discussões em pares, em grupos, com toda a turma, com questões previamente elaboradas para salientar aspectos do texto, mas também, exercendo seu papel mediador, com questões surgidas a partir dos depoimentos dos alunos ou pela percepção de suas reações e de seus silêncios, inclusive. O clima é de liberdade para a expressão da subjetividade, de ideias, de emoções, momento de ouvir e fazer a interação social próprias da sociabilidade que queremos instaurar nas interfaces entre língua e literatura, situação em que “o agir com a linguagem está em primeiro plano, ou seja, a execução de um agir social em uma situação de comunicação específica (...)” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 37).

Passa-se então à etapa da produção inicial, desenvolvida preferencialmente em pares ou pequenos grupos para que haja ativa participação de todos, com o auxílio do professor para a sistematização das impressões de leitura, opiniões, *insights* e juízos de valor, tanto sobre o enredo como sobre o uso da linguagem, a trama, os valores éticos e morais, o lirismo presente na obra etc. Nesse ponto o professor lança a proposta de

publicação das resenhas na rede social livresca *Orelha de livro*, para a qual deve ser criada uma conta coletiva.

Na aula seguinte, prepara-se um clima de cinema para verem o filme juntos, a turma toda. Uma boa indicação é a animação *O pequeno príncipe*, de 2015, do cineasta Mark Osborne (1970). Após a exibição, o professor lança provocações tanto acerca das impressões iniciais como sobre observações relacionadas a inevitáveis comparações com o livro. Na sequência, o professor apresenta questões previamente elaboradas para promover uma análise comparativa da linguagem entre as duas produções, a literária e a cinematográfica, de modo a lançar luz sobre a homologia estrutural ou aspectos passíveis de aproximação nas duas obras, de modo a aprofundar a compreensão sobre os motivos pelos quais o filme não pode ser tomado como mera reprodução do livro. Nesse momento, será oportuno rever o filme, desta vez com diário de campo em mãos, eventualmente parando o filme ou voltando alguns trechos para discussão em grupos ou com toda a turma. Dessa forma, o professor intercede na zona de desenvolvimento proximal dos alunos em pontos decisivos para a ampliação do conhecimento sobre as relações interartes. Ao final, há uma socialização em pequenos grupos ou coletivamente, abrindo espaço para a expressão da oralidade de elementos importantes da percepção até o momento.

O módulo seguinte da SD destina-se a estudar o gênero textual resenha. O professor inicia sempre questionando o conhecimento prévio dos alunos, para então apresentar, com exemplos, o que caracteriza uma resenha descritiva ou crítica, e pede que os alunos sugiram oralmente quais informações poderiam ser incluídas na produção de texto que virá em seguida. Antes de concluir, o professor faz sessão de acesso às redes sociais livrescas para conhecer resenhas publicadas; nessa atividade, seleciona uma e analisa as partes que compõem um texto com começo, meio e fim; chama a atenção para o estilo e o tom da linguagem; identifica o fio condutor do raciocínio; mostra exemplos de tópicos frasais, desenvolvimento e conclusão de parágrafos; e ressalta a ideia central ou a opinião veiculada na resenha em pauta, dentre outros.

Para finalizar a SD, chega o momento de retomar as ideias desenvolvidas e registradas nos diários e produzir a resenha. Individualmente ou em pares, eles são livres para elegerem o que desejam escrever, por exemplo, uma apresentação somente do filme ou do livro, ou sobre a relação entre ambos. Após uma primeira versão do texto, as resenhas são trocadas com outros colegas ou outros pares para uma revisão. O

professor apresenta um roteiro para essa tarefa, incluindo o estilo, a pertinência das informações, o tom crítico, a criatividade, a identificação de uma ideia central, e também a correção da linguagem – sem querer com isso fazer uma assepsia do texto. Após a reescrita com base nesse *feedback*, são criados perfis na rede *Skoob* e são postadas as resenhas. Um último estágio da SD pode ser a destinação de um tempo para acessar na rede social as resenhas e interagir com os demais usuários por meio das funções comentar, compartilhar e curtir. Durante toda a fase de produção de texto o professor exerce seu papel mediador, circula entre a turma, interessa-se pelo processo de escrita, estimula os alunos por meio da valorização do trabalho, auxilia quando solicitado e apresenta sugestões, respeitando, porém, as decisões dos autores.

Conclusão

Em vista da necessidade de realização de um trabalho na área do ensino de literatura que desperte o interesse dos alunos na etapa do Ensino Fundamental, é relevante partir da realidade dos alunos tanto no que diz respeito aos interesses literários quando em relação ao comportamento de crianças e adolescentes em seu meio social. Esse foi o mote da sequência didática aqui esboçada, a qual aliou o fascínio dos jovens pelas redes sociais, o cinema e a literatura.

Além disso, a proposta, lançada como meio de ilustrar possibilidades de um trabalho embasado na concepção interacionista de linguagem de Bakhtin e na perspectiva dialética de Vygotsky, é desenvolvida com base na concepção de que a sociabilidade surgida na aula de literatura é fundamental para que os alunos exteriorizem seus discursos interiores, façam o exercício de colocar sua subjetividade e emoções em uma linguagem pública, tenham a oportunidade de negociar sentidos, fazer o exercício do contraditório e aprender com o outro. Como ficou demonstrado, na aula de literatura aprende-se muito de língua, fazendo sentido um ensino que explore suas interfaces em vez de optar por uma ou outra.

Para tanto, avulta a importância do professor como mediador, figura central que, entretanto, não faz uso de sua autoridade para cancelar os sentidos dos textos, mas

sim intermedia conflitos de interpretação, suscita percepções, potencializa inferências, enfim, auxilia os alunos a se tornarem grandes leitores.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. Método recepcional. In: BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: A formação do leitor – alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 81- 102.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAILLA, Zoara. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

GONÇALVES, Aguinaldo José. **Laokoon revisitado**. Relações homológicas entre texto e imagem. São Paulo: EdUSP, 1994.

JOBIM, José Luís. **A literatura como exemplo de uso da língua**. Cadernos de Letras da UFF- GLC, n. 27, p. 39-54, 2003.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington de. Vygotsky e Bakhtin/Volóchinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 2011.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

MELLO, Cláudio José de Almeida; DOECKE, Brenton; DAVIES, Larissa McLean; BUZACOTT, Lucy. Literacy sociability: a transnational perspective. **English in education**. p. 01-15, 2019.

MELLO, Cristina; MELLO, Cláudio José de Almeida. Interfaces entre língua e literatura: Perspectivas de ensino. In: MELLO, Cláudio José de Almeida; SEBAGNAZI, Daniela Maria; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **Literatura e Ensino: Desafios Contemporâneos**. Guarapuava: Editora Unicentro, 2018, p. 43-59.

MUNITA, Felipe; MANRESA, Mireia. La mediación en la discusión literaria. In: COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (coords.). **La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes.** “Parapara” nº5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, 2012. p. 119-143.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** 49 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SOUZA, Willian Eduardo Righini de. Clubes de leitura: Entre a sociabilidade e a crítica literária. **Inf. Inf.** Londrina. v. 23, n. 03, p. 673-695, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi: São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013, p. 157-201.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Ridendo digital, 2001.

LITERATURE AND CINEMA: MEDIATION FOR THE PROMOTION OF READING

Abstract

Página | 68

This article addresses the relevance of sociability and reading mediation for the promotion of literary reading from school, based on references of the interactions conception of language and didactic of teaching as a social process, developed by authors such as Bakhtin (2006), Volóchinov (2013) and Vygotsky (2001). The goal is to demonstrate the relevance of considering both students' literary interests and their social media interaction habits in a pedagogical proposal aimed at fostering literary reading, in articulation with language teaching. This proposal is illustrated in this article with an outline of a didactic sequence for students of 6th or 7th grade of elementary school, which uses one of the most widely read works by this public, a film adaptation, and the use of the social book networks *Skoob* and *Orelha de livro*. We conclude that the sociability glimpsed in this proposal has the potential to enable students to externalize their inner discourses, subjectivity and emotions in a public language in interaction with others, appropriating literature and art as a vital experience, as are authentic social relationships, often absent in the classroom.

Keywords

Reading mediation. Literary sociability. Reading mediation. Interfaces between Language and Literature.

Recebido em: 05/01/2021

Aprovado em: 07/06/2021