

TRANSPOSIÇÃO INTERSEMIÓTICA: O RECURSO CINEMATOGRAFÍCA PARA ESTIMULAR A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Vitória Elizabete Gonçalo da Silva (UVA)

vitoriaelizabetegds@hotmail.com

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silmorelivdias@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar possibilidades de trabalho em sala de aula de língua inglesa, usando o procedimento da transposição midiática (especificamente, adaptação cinematográfica de uma obra literária) para incentivar a leitura de obras canônicas da língua inglesa e, assim, contribuir para a construção do repertório cultural do aluno do oitavo ano do Ensino Fundamental. Para esse fim, buscaram-se teóricos que discutem conceitos como “intermedialidade”. Além disso, um questionário sobre a importância desses conceitos na prática pedagógica foi aplicado a professores de uma escola particular na cidade de São Gonçalo (RJ). Nesse contexto, será possível observar como o contato com narrativas que representem manifestações artísticas do patrimônio cultural da língua inglesa pode ser produtivo em salas de aula do ensino regular.

Palavras-chave:

Intermedialidade. Multiletramentos. Aula de inglês.

Tradução Intersemiótica. Inglês como língua estrangeira.

1. Introdução

Os métodos de ensino de língua estrangeira mudaram ao longo do tempo e de acordo com as necessidades e o perfil da sociedade. É possível observar-se que a eficácia de um determinado método não é universal, mas depende de uma série de fatores, tais como quantidade de alunos em sala de aula, idade, conhecimento do mundo, inserção em um contexto social, político e cultural dos discentes, entre outros elementos.

Há poucas décadas, o ensino tradicional de língua estrangeira baseava-se, sobretudo no desenvolvimento da escrita e na tradução de textos literários. Portanto, não havia, em especial, uma preocupação com a oralidade ou a aquisição de uma língua estrangeira para fins comunicativos. Apesar de se verificar que tal metodologia não satisfazia as necessidades da presente sociedade, que vive num mundo globalizado, tal perspectiva ainda prepondera em muitos espaços de escolarização espalhados em território brasileiro (MAGALHÃES, 2012).

Na sociedade global, o contato com pessoas de diferentes países está se tornando cada vez mais frequente. A exposição de informações e de textos de diferentes culturas se faz por meio da internet diariamente. Note-se que esses elementos inovadores estão paulatinamente presentes nas escolas, de modo que parâmetros hipermediáticos e tecnológicos se fazem presentes nas escolas regulares. Portanto, na necessidade de uma educação com um sentido de **plausibilidade**, os professores devem ser reflexivos e autônomos para proceder e aplicar atividades de acordo com o contexto de seus alunos, sem estar amarrado a um método específico (MAGALHÃES, 2012).

No entanto, observa-se uma modificação gradual estimulada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Estrangeira para terceiro e quarto ciclo (BRASIL, 1998), bem como pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, BRASIL, 2017), que apresentam diretrizes normativas para que o ensino contemple diferentes aspectos da aquisição de língua: oralidade, leitura, escrita e produção textual. Assim sendo, hoje o professor deve pensar atividades que envolvam os alunos em diferentes dimensões do processo comunicativo. De acordo com Netto (2001), o aprendizado genuíno se manifesta de três maneiras, sendo que uma delas é por meio da transformação. Ou seja, as práticas de copiar e traduzir textos utilizando o dicionário não demonstram que o estudante aprendeu a língua e, sim, indicam apenas o domínio de uma habilidade de repetição.

Avançando um pouco mais, para adquirir uma língua estrangeira, não basta estudar os elementos linguísticos, mas também deve-se conhecer a cultura para compreender o emprego desses elementos de acordo com situações e construção de sentido. Sob esse prisma, pode ser decisivo para o processo de ensino-aprendizagem de línguas que os alunos estejam em contato com manifestações artísticas, visto que é por meio delas que cada povo expressa sua cultura. Dentre as diversas manifestações que podem ser trabalhadas em contextos de escolarização, podem-se citar obras literárias, pictóricas, musicais, cinematográficas, em quadrinhos etc.

Em especial, por meio da literatura é possível imergir no cotidiano, nos hábitos, nas ideias e língua de um povo, mesmo a distância e em épocas diferentes (COSSON, 2014b, p. 35-6). Seguindo essa mesma ótica, a BNCC para os anos finais de fundamental prescreve que o professor aborde o eixo de dimensão cultural, além dos mencionados anteriormente (eixo de escrita, eixo de conhecimentos linguísticos, eixo leitura, eixo de

oralidade). Em específico, com relação às turmas de oitavo ano, são mencionados textos narrativos da cultura inglesa para o ensino da disciplina como língua estrangeira, que também contenham um valor cultural universal para corroborar o repertório de cultura do estudante (BNCC, 2017, p. 252-4).

Na busca por narrativas que representem a cultura de um país estrangeiro, que sejam consideradas patrimônios culturais e que possuam uma relevância universal, pode-se recorrer a obras canônicas. Especificamente, revisitar obras da literatura inglesa pode constituir-se como uma estratégia válida para ampliar a vivência cultural dos discentes. Nesse sentido, ao considerar o perfil do adolescente, entre 13 e 14 anos, imerso em uma época, o século XXI, em que imagem é central, são instigantes as palavras de Rehm, segundo o qual “o cinema, a televisão e a informática dominam o imaginário coletivo” (REHM, 2010, p. 49), tendo uma grande influência em suas relações diárias. Diante da necessidade de desenvolver a competência literária pelos estudantes, tendo como base a literatura canônica de língua inglesa, surgem questionamentos sobre possíveis formas de aproximação do perfil da turma com a temática para incentivo à leitura. Devem-se levar em conta, nesse contexto, aspectos como o nível de conhecimento de língua da turma (que pode não ser aprofundado). Diante da constatação de que é importante o trabalho com textos canônicos e, ao mesmo tempo, de que a sociedade de hoje tem, como central, a leitura por imagens, nota-se a relevância de se discutirem possibilidades de trabalhos em sala de aula de língua inglesa por meio do diálogo de obra literária com outras mídias. A esse respeito, Marcuschi (2008) é bastante claro ao pontuar que:

Nesse sentido, é necessário que o professor adote um método de ensino capaz de proporcionar e estabelecer conexões entre o aluno e o texto a ser trabalhado, de modo a garantir o letramento literário, valendo-se, para tanto, de uma variedade de gêneros textuais e literários, com diferentes funções sociais. (MARCUSCHI, 2008, p. 51)

Nesta pesquisa, “intermedialidade” é entendida como um processo de junção e o diálogo entre diferentes mídias, encontrando lugar como recurso didático no trabalho em espaços de escolarização. Definindo mais precisamente o conceito, trata-se de inter-relação e interação entre mídias (CLÜVER, 2011, p. 9). Dessa forma, é possível apresentar a obra narrativa que coloque em relação diferentes gêneros textuais, consequentemente, com diferentes formas, funções, estilos e construção composicional. Uma obra que pode ser utilizada, tanto por sua relevância para a língua inglesa quanto pelo fato de ter sido transposta em diferentes mí-

dias, é *Pride and Prejudice* (2016), de Jane Austen, publicada pela primeira vez em 1813. A narrativa encontra-se transposta midiaticamente para adaptações em quadrinhos (*graphic novel*), seriado de televisão, telenovela e diversas adaptações cinemato-gráficas conhecidas e mesmo premiadas.

Assim, o conceito de “intermedialidade” e suas faces serão apresentados; a importância dos recursos tecnológicos audiovisuais, como filmes e séries de televisão para o ensino, será mostrada, de modo a salientar a importância dos textos para a aquisição de uma nova língua; destacar-se-á a centralidade de obras canônicas em ambientes de escolarização; e a visão dos professores sobre o emprego de recursos cinematográficos em sala de aula será discutida, destacando-se aspectos do funcionamento com base em dados colhidos em uma escola particular do bairro Trindade, município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro.

2. *A Intermedialidade e suas faces*

De acordo com Clüver (2011), apesar do termo “intermedialidade” ser recente, trata-se de um fenômeno possível de ser encontrado nas diversas culturas e épocas, tanto na vida cotidiana, quanto em todas as atividades culturais, chamadas de “arte”. Ele ainda define:

Como conceito, “intermedialidade” implica todos os tipos de interrelação e interação entre mídias; uma metáfora frequentemente aplicada a esses processos fala de “cruzar as fronteiras” que separam as mídias. (CLÜVER, 2011, p. 9)

Outro teórico que apresenta visão semelhante é Rajewsky (RAJEWSKY, 2012, p. 52), destacando a confluência entre mídias. Müller (2012, p. 83), em consonância com Clüver e Rajewsky, indica que o termo “intermedialidade” destaca a característica de ser “entre” o lugar da fronteira, “um jogo com múltiplos valores ou parâmetros em termos de materialidade, formatos ou gêneros e significados” (MÜLLER, 2012, p. 83). Assim, na trilha de Müller, colocam-se em pauta a materialidade comunicativa e seu potencial de estabelecer elos por meio do conteúdo. O conceito baseia-se no pressuposto de que não há pura mídia.

Clüver (2011) ainda destaca três maneiras fundamentais de interação entre as mídias, por meio das quais nos basearemos para observar de que maneiras a intermedialidade se apresenta no contexto de sala de aula. Desse modo, há diferentes especificações:

[...] a combinação de mídias (por exemplo, em histórias em quadrinhos ou no grafite); referências intermediáticas (por exemplo, ao teatro ou à pintura, em filmes) e a transposição midiática (por exemplo, na adaptação de romances para o cinema). (CLÜVER, 2011, p. 8)

Também Pelegriani (2016, p. 107-8) apresenta definições semelhantes para transposição midiática, como o fenômeno de transferência de conteúdo de uma mídia a outra, e combinação de mídias (o texto que assimila formas expressivas de duas mídias distintas, como pintura e/ou ilustração e literatura, o que é o caso das histórias em quadrinhos e *graphic novels*, bem como combinação de música e teatro, como vemos nas óperas). Também de acordo com a definição apresentada por Clüver (2011), aborda-se a categoria de referências intermediáticas, abrindo trilha para se trabalhar com o conceito de intertextualidade. Em caminho diferente de Clüver (2011), Rajewsky (2012) distingue outras categorias. O autor trata, então, de estrutura monomidiática – mídias individuais, como textos literários – e plurimidiáticas – como filme e teatro. Leia-se:

Antes, trata-se aqui daquelas mídias que, de acordo com a percepção convencional, são distintas das outras (cf. em mais detalhes abaixo). Daí as chamadas mídias individuais poderem se caracterizar por uma estrutura plurimidiática, a exemplo do filme e do teatro. Ademais, as mídias individuais – isto é aplica-se também às mídias denominadas “monomidiáticas”, tais como os textos (literários) – não de se revelar sempre multimodais (cf. a contribuição de Lars Ellerstrom para o presente volume). (RAJEWSKY, 2012, p. 54)

Sob o prisma de transposição midiática, Kickhofel (2015), mais ainda, apontou similaridades entre o cinema e a literatura (no contexto de caracterização do gênero dramático), afirmando que: “[...] todo o drama é uma ação, realizada por personagens, dinamizada através de diálogos que formam a tensão dramática, em um determinado tempo e espaço, recriando uma realidade independente” (KICKHOFEL, 2015, p. 63). E inclusive Rehm (2010) acrescentou que a literatura e o cinema se relacionam diretamente com as manifestações existenciais do homem; no entanto, o cinema, em especial, pode exprimir figurações por meio das quais um indivíduo pode ou não experimentar situações diferentes, como a interioridade e o fluxo de consciência de uma pessoa, dependendo da obra, por meio de sua linguagem própria e seu caráter visual. Por outro lado, Kickhofel (2015) diferencia a veiculação da narrativa cinematográfica por se dar em mídia eletrônica televisiva, em que ocorrem enquadramentos da fotografia, edição, som etc.

Parece óbvio, mas é preciso dizer que a literatura se relaciona diretamente com as manifestações existenciais do homem, bem como o cinema que, através de sua linguagem própria e seu caráter visual, exprime não apenas situa-

ções pelas quais um indivíduo pode ou não experimentar situações diferentes, mas também a interioridade e o fluxo de consciência de uma pessoa, dependendo da obra. (REHM, 2010, p. 48)

É interessante chamar a atenção também para o fato de que, antes da transposição midiática de literatura para adaptação cinematográfica, série televisiva ou telenovela, há uma transitoriedade do gênero literário original para outro por meio do roteiro. Kickhofel (2015) destaca a importância da discussão a respeito das relações interliterárias, que ganhou espaço desde “a institucionalização acadêmica dos estudos comparados em literatura, a partir do último quartel do século XX” (KICKHOFEL, 2015, p. 60). O autor aponta esse gênero textual, o roteiro cinematográfico, como elemento concreto de relação entre cinema e literatura, enquadrando-o dentro do gênero dramático (dramaturgia): “[...] por sua vez, é gênero historicamente reconhecido como pertencente ao vasto campo das artes literárias, ou seja, obras capazes de serem lidas por textualidade literária, paralela à leitura através da encenação (ou filmagem)” (KICKHOFEL, 2015, p. 62).

Mencionamos essa transição literária anterior à transposição de obra literária para filme, pois, conforme Kickhofel (2015) comentou, “[...] é graças a essas mutações e à capacidade de perceber a transitoriedade dos gêneros literários [...]” que verificamos o grau de proximidade das relações entre as mídias:

Na verdade, essas relações são íntimas e a origem de um é a inspiração de outro, havendo características formais idênticas em ambas as textualidades e algumas peculiaridades que podem ser exercitadas em intersecção formal, constituindo o que poderia vir a ser batizado como uma nova forma, ou um subgênero relacionado ao gênero dramático. (KICKHOFEL, 2015, p. 62)

Além dessas mutações ocorridas em adaptações cinematográficas, observa-se uma peculiaridade de classificação com relação aos *graphic novels*: além de combinação de mídias, também há uma transposição midiática quando resultam de uma adaptação de obra literária para quadrinhos.

Todas essas inter-relações e intertextualidades se tornaram cada vez mais comuns em nossos dias. Tanto Rehm (2010) quanto Netto (2001) perceberam, como nova característica da sociedade do tempo atual, que os estudantes têm como referência constante a imagem, a qual faz parte das interações diárias deles. Os computadores, a televisão, os filmes, as propagandas nas ruas, tudo isso exerce um forte domínio sobre

suas relações e, conseqüentemente, sobre seus aprendizados, pois influenciam os pensamentos e ações das pessoas. Leia-se o que afirma Rehm:

O século XXI pertence à imagem. O cinema, a televisão e a informática dominam o imaginário coletivo. A palavra e a escrita passam a interagir com outros discursos. O som, a palavra e a imagem fundem-se em novas noções de texto que começam a emergir com uma mudança em termos de paradigma cultural. (REHM, 2010, p. 49)

3. O texto e a aquisição de uma língua estrangeira

De acordo com Netto, para o domínio de um segundo idioma, demanda-se “um processo ativo articulado, persistente, por parte de quem aprende atento às exigências da compreensão e da retenção, a fim de que as informações relevantes tenham sentido e se convertam em representações mais ou menos permanentes no repertório do aprendiz” (NETTO, 2001, p. 69), assim como para conhecimentos específicos de bioquímica, trigonometria e demais disciplinas. Nesse sentido, ele apontou necessidade de um contato mais profundo e prático do que apenas um contato fugidio com informações faladas, escritas ou articuladas em qualquer tipo de material de ensino.

Em Marcuschi (2008, p. 51), vemos que atualmente há um consenso entre linguistas teóricos e aplicados de que o ensino de língua deva dar-se por meio de textos, sendo não apenas uma orientação dos PCNs (BRASIL, 1998), mas também uma prática crescente nas escolas. Entretanto, o ponto questionado por ele e também a ser refletido neste trabalho são as formas de trabalhar gêneros textuais em sala. Ele indica que é preciso adotar “um método de ensino capaz de proporcionar e estabelecer conexões entre o aluno e o texto a ser trabalhado, de modo a garantir o letramento literário, valendo-se, para tanto, de uma variedade de gêneros textuais e literários, com diferentes funções sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Netto (2001, p. 37-8) menciona, no âmbito do problema de ensinar o estudante a ler e a aperfeiçoar seus hábitos de leitura e de aprendizado por meio de textos, que é possível se basear nos conhecimentos e procedimentos de tecnologia da educação para o aperfeiçoamento e desenvolvimento das habilidades ligadas à leitura. Entre essas habilidades, ele menciona: processos de reconhecimento e produção da linguagem escrita; aprendizagem de vocabulário e de conhecimento conceitual; técnicas para a compreensão de sentenças e de segmentos mais extensos do discurso; e estratégias de aprendizagem por meio de materiais impressos.

Ou seja, todas essas habilidades proporcionadas pela leitura são necessárias para o desenvolvimento de uma língua estrangeira. Porém, antes é preciso ensinar o estudante a ler e oferecer elementos para que se aperfeiçoe esse hábito.

Quanto ao problema de ensinar o estudante a ler e a aperfeiçoar seus hábitos de leitura e de aprendizagem por meio da leitura, a despeito das repetidas queixas da comunidade acadêmica a este respeito, pouco ou nada tem sido feito, com base nos conhecimentos e procedimentos hoje disponíveis em tecnologia da educação, para o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento das habilidades ligadas à leitura (processos de reconhecimento e produção da linguagem escrita, aprendizagem de vocabulário e de conhecimento conceitual, técnicas para a compreensão de sentenças e de segmentos mais extensos do discurso, estratégias de aprendizagem por meio de matérias impressos). (NETTO, 2001, p. 37-8)

Jesus e Lima (2016) compartilham suas experiências no ensino de língua estrangeira em escola pública no Brasil e comentam que, para empreender seus trabalhos, recorrem a diversas práticas de letramento, “incluída a produção de vídeos, de fotos e de mensagens escritas em redes sociais utilizadas para facilitar o desenvolvimento de atividades dos alunos brasileiros” (JESUS; LIMA, 2016, p.82). Ou seja, aprimoramento da compreensão dos fenômenos sociais. E ainda acrescentam:

Por meio dessas interações, os participantes seriam capazes de trocar, compartilhar e discutir ideias, estimulando diálogos culturais e o reconhecimento de diferenças sociais e políticas ao redor do globo, além de aprender a língua inglesa dentro de práticas sociais de uso da língua. (JESUS; LIMA, 2016, p. 82)

A respeito de tudo isso, o Ministério da Educação se posicionou e estabeleceu objetivos e procedimentos a serem exercidos nas disciplinas de língua Inglesa, como língua estrangeira obrigatória, para os anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), por meio da recente BNCC (BRASIL, 2017). Dentre eles, a respeito de atividades dentro do eixo de oralidade, indica-se a exibição de filmes e vídeos, por exemplo, pois esses recursos se enquadram como “práticas de linguagens dentro de situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 239). Prosegue-se:

Em outros contextos, nos quais as práticas de uso oral acontecem sem o contato face a face – como assistir a filmes e programações via web ou TV ou ouvir músicas e mensagens publicitárias, entre outras –, a compreensão envolve escuta e observação atentas de outros elementos, relacionados principal-

mente ao contexto e aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas. (BRASIL, 2017, p. 239)

A perspectiva que coloca em relevo a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de textos em suas práticas, considerando os textos de diferentes tipos e origens (mídias), é a educação por meio dos multiletramentos. As teorias que discorrem sobre o conceito de “multiletramento” implicam a multiplicidade das práticas, valorizadas ou não, por uma determinada comunidade de leitores. Assim sendo, haveria:

[...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 2)

Cope e Kalantzis (2016), ao argumentarem a respeito da pedagogia dos multiletramentos, também pontuam a “necessidade de conceber a elaboração de sentidos como uma forma de design ou transformação ativa e dinâmica do mundo social e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais, com os modos linguísticos, visuais, audíveis, gestuais e espaciais de sentido” (COPE; KALANTZIS, 2016, p.10), por se integrarem às práticas diárias da mídia e da cultura.

4. *A mídia audiovisual e sua perspectiva de integração à prática pedagógica*

O conceito de multiletramento, assim, destaca a importância de diferentes recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem. A língua e a linguagem não tratam apenas de objeto de estudo disciplinar, mas colocam em pauta a importância das diversas formas do ser humano expressar seus pensamentos, de se comunicar e de propagar conhecimentos, proporcionando, assim, a interação com o outro.

Dessa forma, observamos que se é relevante, para o estudo de línguas, abordar diferentes discursos e mídias, bem como seus cruzamentos. Esse diálogo intermediático, mais ainda, mostra-se central também para outras disciplinas, inclusive como maneira de propagar a ciência de diversas áreas. Netto (2001) apontou dados de diversas pesquisas sobre a influência de recursos tecnológicos, em especial, os audiovisuais, para aprendizagem. Ele menciona que países de primeiro mundo, adjetivados por ele como avançados (Japão, EUA, Canadá, entre outros), já apresentavam, há algum tempo, desde o início do século XX, orientações específicas para o uso de projetores de cinema nas escolas (NETTO, 2001, p.

75). O autor comenta que, na apresentação de um catálogo publicado em 1910 por George Kleine, com 336 páginas, está assinalado que “os filmes educativos fazem o trabalho de um livro didático sem ter a secura destes, e, além disso, transmitem um conhecimento que não pode ser obtido por meio da simples leitura” (NETTO, 2001, p. 75). Os filmes eram selecionados a partir do acervo das principais produtoras dos EUA e dos outros países, e fornecidos para uso educativo a um custo de 13 *cents* cada pé. Nele estava reproduzida uma carta de Thomas Edison, na qual este afirmava que “os filmes cinematográficos são e serão de grande importância na educação do povo” (NETTO, 2001, p. 79).

O mundo estreitou-se por meio da tecnologia, ou seja, ela aproxima o aluno de conhecimentos de diversas partes do mundo (NETTO, 2001, p.59). Além disso, esse novo perfil da sociedade de nosso século tem sido identificado pelos autores mencionados anteriormente, tais como Kickofel (2015), Rehm (2010), Marcuschi (2008), Rojo (2012) e Cosson (2014b), além da própria BNCC (2017). Nesse contexto, exigem-se, por parte do professor, bases sólidas de conhecimento necessárias ao público infantil e jovem da população, bem como motivações para o estudo árduo, sério, disciplinado e responsável; além de condições e orientações para o desenvolvimento das habilidades mentais de que são capazes (NETTO, 2001, p. 57). Observe-se:

Preocupa bastante o despreparo de parte considerável da população brasileira para enfrentar os desafios e as perplexidades que estes novíssimos tempos estão impondo à humanidade. Ademais, ponderável parcela da nossa elite pensante se mantém mais ou menos indiferente ou alheia a dois fatos fundamentais: (1) o mundo está se modificando sob todos os aspectos, com incrível e crescente rapidez; (2) não estamos proporcionando aos contingentes infantil e jovem da população as bases sólidas de conhecimento de que necessitam as motivações para o estudo árduo, sério, responsável e disciplinado e as condições e orientações indispensáveis para o pleno desenvolvimento e emprego os processos e habilidades mentais superiores de que cada ser humano é capaz. (NETTO, 2001, p. 57)

Netto aponta a importância de diferentes recursos para o ensino – ele até mencionou “livros, folhetos, cartazes, discos”, como exemplo, por estimularem desenvolvimento dos processos cognitivos e mentais dos estudantes, pois esse contato atingiria “suas capacidades de captar informações e selecioná-las, integrá-las, retê-las, transformá-las e aplicá-las” (NETTO, 2001, p. 58). Ele acrescentou, mais ainda, o desenvolvimento de ferramentas mentais que seriam: “comunicação, memória, pensamento crítico, tomada de decisão e solução de problemas” (NETTO, 2001, p.58). Todos esses recursos são possíveis e podem conviver, de modo

que não implicam eliminar os recursos antigos. Assim sendo, a visão é agregar mais recursos para o aprendizado do aluno.

Contudo, Netto ressalta que as imagens cinematográficas teriam características especiais – “intensidade, intimidade, ubiquidade, particularidade (em oposição à generalização e à abstração) e neutralidade (a câmara reproduz imperturbavelmente tudo o que está a sua frente, sem ‘emocionar-se’)” (NETTO, 2001, p. 82) –, que conferiam ao cinema “feições singulares”, uma linguagem que elimina tudo o que não é essencial, direcionando a atenção do espectador apenas para o que seria importante. Para tais efeitos, diversos recursos são utilizados, como luminosidade, enquadramento da imagem, o desvanecimento, a eclipse de imagens e a animação, bem como:

[...] a escala (tamanho) e colocação de objeto ou parte de uma cena em relação ao restante, envolvendo o emprego de tomadas que podem variar entre os extremos telescópico e microscópico, o plano geral e o *close up*); o ângulo da tomada (superior, inferior, câmera subjetiva, alternância de uma personagem para outra); os movimentos da câmera (panorâmicas, deslocamentos em *dolly*, uso da lente *zoom* câmeras montadas em carro, barco, avião, helicóptero etc.); e o uso expressivo das cores e do som. (NETTO, 2001, p. 82)

Pode-se, assim, alterar a ordem cronológica da realidade, “contribuindo para a superação dos limites do tempo e do espaço da vida real”, bem como comunicando “eficazmente ideias, sentimentos e experiências ao expectador” (NETTO, 2001, p. 82).

5. Investigando a visão de uma escola particular no município de São Gonçalo

Para compreender a abertura para os temas que concernem à intermedialidade no campo pedagógico, analisaram-se as percepções dos três professores de línguas de uma escola particular, duas de português e um de inglês como língua estrangeira (EFL), por meio de cinco perguntas, divididas em dois questionários distribuídos no formato impresso. A escola está localizada no bairro de Trindade, cidade de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro.

Primeiramente, planejou-se a realização de uma entrevista. No entanto, depois de considerar a falta de disponibilidade dos professores para responder uma entrevista face a face, foi preparado um questionário para ser aplicado em dois momentos diferentes. E, ainda assim, dois dos professores preferiram respondê-las em casa para trazer de volta na semana seguinte – o contato com essas pessoas aconteceu durante o primeiro se-

mestre de 2018, por meio do estágio obrigatório de curso de graduação, sempre às segundas-feiras.

Por meio das perguntas, buscou-se observar se as reflexões sobre os conceitos de intermedialidade e multiletramentos teriam ressonância na sala de aula, de modo que as novas práticas estimuladas pela BNCC (BRASIL, 2017) encontrassem aplicabilidade em sala de aula. É importante ressaltar que esses profissionais não trabalham apenas nessa escola particular, mas também em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.

Os três professores foram convidados para a entrevista no mesmo dia. O professor que não respondeu as perguntas em casa, optou por respondê-las oralmente para que eu transcrevesse depois para o papel. Os outros dois professores – uma de língua portuguesa e o outro de inglês – só trouxeram de volta o questionário quase um mês depois. O professor de Inglês (EFL) foi o último a devolver o questionário, mesmo com a possibilidade de enviá-lo por foto empregando e-mail ou WhatsApp.

De posse do questionário respondido, procedeu-se à transcrição das respostas. Em seguida, procurou-se analisá-las comparativamente. Vamos identificar os professores de acordo com a ordem em que o questionário lhes foi entregue.

O grupo das três primeiras perguntas foi baseado nas orientações para a 8ª série do Ensino Fundamental, dada pelo BNCC (BRASIL, 2017, p. 52), que inclui o desenvolvimento da capacidade de leitura de narrativas da literatura inglesa, de modo a apresentar ao aluno elementos da cultura inglesa que tenham importância na cultura universal. Em um primeiro momento, foram pedidas sugestões por obras da cultura universal que poderiam ser consideradas representativas do cânone que circula mundialmente. Depois, perguntou-se se eles escolheriam alguma narrativa canônica como *Orgulho e Preconceito* (1813). Também, pediu-se suas opiniões sobre quais recursos poderiam ser relevantes para estimular a leitura dos alunos.

Os três professores tiveram dificuldades para responder à primeira pergunta. O professor número 1 afirmou que não saberia que caminho trilhar, porque sua graduação tinha sido em Literatura Portuguesa. Já o professor número 2 deixou a questão em branco e posteriormente verbalizou que não sabia o que escrever porque sua graduação tinha sido em espanhol. No mesmo momento foi informado ao profissional que não era necessário pensar em uma obra especificamente de língua inglesa, podendo ser uma da língua portuguesa. No entanto, mesmo assim a pergun-

ta não foi respondida. O número 3, da mesma forma que o número de professor 2, deixou a questão em branco e disse pessoalmente que as perguntas eram ambíguas e, por isso, não sabia como respondê-las. Além disso, ele comentou que, em sua opinião, todas as perguntas eram mais para “nós” – talvez quisesse dizer “estudantes de graduação” – do que aos professores.

Com relação à segunda pergunta, todos os três professores responderam positivamente. A professora de número 1, inicialmente, disse que não podia responder por não falar inglês, todavia, depois que foi explicado que a resposta poderia ser alguma obra publicada em português, ela sugeriu as obras de William Shakespeare, por causa do momento histórico em que seus livros foram escritos, o período renascentista. Ela acrescentou que não iria escolher obras modernas, porque geralmente abordam conteúdo inapropriado e, por este motivo, ela não poderia mostrar o filme para a classe. O professor número 2 destacou que, por meio do contato com os textos escritos em língua estrangeira, os alunos poderiam observar a língua melhor. O professor 3 escreveu que escolheria o *Orgulho e Preconceito* (1813) como trabalho canônico para ser abordado em classe, por causa da temática que pode ser associada com discussões atuais, como o papel da mulher na sociedade e o feminismo.

Acerca das sugestões de recursos para estimular a leitura do aluno, o professor de número 1 enfatizou a importância de situar os alunos no contexto histórico das obras e, depois, ilustra com filmes e fotos. O professor 2 mencionou a estimulação da leitura de uma maneira geral, promovendo trocas de livro entre os alunos, de modo a ter acesso a uma diversidade de obras. O profissional também comentou a produção de suas próprias histórias a partir da leitura de notícias sobre os temas interessantes para eles, estimulando o contato com textos híbridos – ela mencionou quadrinhos e livros ilustrados. O professor de número 3 sugeriu separar um momento dentro da aula para os alunos compartilharem suas reflexões e percepções sobre o que foi lido, como criar um clube do livro, leitura de um livro em casa, com a família, fazendo uma manchete de notícia e apresentar para a classe o autor do livro.

O segundo grupo de perguntas apresentava apenas duas, que questionavam mais diretamente sobre multiletramentos e intermedialidade, dentro da classe, como um recurso de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, foi perguntado quais seriam suas opiniões sobre recursos audiovisuais em sala. Em segundo lugar, se eles já tinham usado audiovi-

sual em classe. Se a resposta fosse positiva, em seguida, lançou-se a questão sobre se eles gostariam de usá-lo outra vez.

O professor de número 1 disse que o audiovisual desperta a curiosidade do aluno para saber mais sobre os temas contidos na obra. O profissional usa o recurso sempre quando ensina literatura. Enfatiza-se a importância de se aproximar de linguagens não-verbais para completar o significado do signo linguístico. Por sua vez, o professor de número 2 escreveu que tudo dependerá do conteúdo e da classe de destino. Posteriormente, o terceiro professor expressou acreditar ser positivo, no entanto, destacou-se a necessidade de serem revistas as outras formas de interações, pois os audiovisuais não deveriam ser os únicos recursos a serem explorados. Ele compartilhou já ter usado recursos audiovisuais nas aulas e, mesmo obtendo resultados positivos, acredita que seu emprego deve estar alinhado ao conteúdo programático e aos objetivos da aprendizagem.

Depois de comparar estes questionários, foi possível perceber que as discussões a respeito de linguagem e ensino de língua estrangeira em pauta nos documentos nacionais vigentes (BNCC e PCN) não estão distantes daquilo que já tem sido feito em classe. É difícil para alguém que aprendeu através de um método e foi instruído com ele por um longo tempo, de repente, mudar a forma cristalizada de pensamento, como afirma Jesus e Lima (JESUS; LIMA, 2016). Assim sendo, o grande fator para diferenciar as práticas é o tipo de metodologia/filosofia de ensino adotada por cada docente. Portanto, observou-se que os profissionais da educação ainda estão tateando modos de explorar os recursos audiovisuais, de maneira a agregá-los, regular e produtivamente, à sua prática docente.

6. Austen e sua obra canônica: por que não?

Pode-se acrescentar, ainda, que “ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (SOUZA; COSSON, 2011, p.1). E, por essa razão, identifica-se que “a literatura ocupa um papel relevante no domínio da leitura e escrita de forma singular” (LEÃO, 2015, p. 2). Entretanto, embora se parta do pressuposto de que a leitura seja central, quando as atividades em ambientes de escolarização são conduzidas de modo inapropriado, sobretudo na adolescência, o efeito pode ser adverso, pois “pesquisas já demonstraram que o afastamento dos sujeitos da literatura

ocorre predominantemente na adolescência” (PAULINO, 2010, p. 414 *apud* LEÃO, 2015, p. 2).

Sendo assim, é desejável considerar-se a leitura de obras canônicas de extremo valor para compreensão de determinada cultura, pois abre um diálogo do leitor com o passado, com lugares ao redor do mundo, criando vínculos com outros leitores também (COSSON, 2014, p.35-36). Nesse sentido, deve-se observar a necessidade de sua apresentação para turmas de 8º ano do Ensino Fundamental – em conformidade com orientação do BNCC (BRASIL, 2017, p.252), que indica que o trabalho de leitura no ensino de inglês deve abordar textos de cunho artístico/literário, porém, inclusive de diferentes tipos, verbais, verbo-visuais e multimodais, inicialmente em formato adaptado, mais precisamente, em história em quadrinhos (*graphic novel*), como forma de estímulo à leitura de obra integral. As palavras de Cosson são, nesse contexto, esclarecedoras:

Ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa [...] Ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é objeto físico de leitura [...] Ler é um diálogo que cria vínculos, estabelece diálogos entre leitor e o mundo e os outros leitores. [...] A leitura é, assim um compartilhamento, uma competência social. (COSSON, 2014b, p. 35-6)

Assim, o próximo passo da pesquisa pretende utilizar filme e quadrinhos como representação das relações entre textos e o cruzamento de diferentes formas, por meio dos quais se abordarão as habilidades presentes nas normas da BNCC (BRASIL, 2017, p. 237-9). Pretende-se, outrossim, alicerçar uma proposta pedagógica com base no livro *Pride and Prejudice* (2016), de Jane Austen, para exemplificar bem aspectos da multimodalidade inserida em nosso cotidiano, já que há diversas adaptações cinematográficas (realizadas nos anos de 1940, 2003, 2004 e 2005), minissérie da BBC (1995) e o livro *Pride, Prejudice and Zombies* (romance paródico de Seth Grahame-Smith, publicado em 2009) com as quais o filme pode dialogar. Mais ainda, há a atual telenovela *Orgulho e Paixão* (2018, autoria de Marcos Bernstein e Victor Atherino), atualmente exibida na Rede Globo de televisão, a qual tem proporcionado uma relativa popularização no nome de Jane Austen na cena contemporânea brasileira.

Assim sendo, será encaminhada uma sequência básica para a prática do letramento literário, aproveitando as etapas propostas por Cosson (2014b) – constituídas por motivação, introdução, leitura e interpretação da obra. Mais ainda, a próxima fase da pesquisa deverá focar as turmas

do 8º ano do ensino Fundamental, visto que a BNCC dá respaldo para o trabalho com obras canônicas em sala de aula, ou seja, que são reputadas centrais na cultura do Ocidente. Ver-se-á como tais obras podem constituir uma base relevante para desenvolver não só os propósitos comunicativos na língua inglesa, mas também apresentam potencial para ampliar a mediação intercultural na contemporaneidade.

7. *Considerações finais*

Diante dessas constatações e reflexões que enfatizam a importância de se trabalhar com a intermedialidade em sala de aula, verifica-se que seria oportuno elaborar uma sequência básica de leitura, para turmas do 8º ano do ensino Fundamental, contemplando os conceitos aqui abordados, de modo a estimular possibilidades de leitura de uma obra canônica afinada com a dinâmica da sociedade de informação e comunicação.

Por fim, o ensino deve se adaptar às mudanças na sociedade e às necessidades dos alunos. Esse novo perfil precisa de conexões entre o hibridismo das comunicações diárias e os estudos interdisciplinares de língua e cultura. Assim sendo, a formação do leitor crítico e reflexivo virá com sólido conhecimento sobre a edificação e a convivência de diferentes povos na esfera global, fazendo progredir a comunicabilidade em língua estrangeira com abertura para outro, de modo sensível, efetivo e empático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTEN, Jane. *Pride and Prejudice*. [digital] Sweden: Wisehouse Classics, 2016. Versão e-book.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 9 de abr. 2018.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLÜVER, Claus. Intermedialidade. Escola de Belas Artes: *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, v. 1, p. 8-23, n. 2, nov. 2011.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, Dânie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 7-12

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2014b.

JESUS, Dénie de Marcelo de; LIMA, Tiago Borges de. Para além de um discurso do fracasso: os sentidos da aprendizagem de alunos de língua inglesa de uma escola pública. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONI, Divanize (orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 81-98

KICKHÖFEL, Tiago Radatz. Entre Literatura e Cinema: o roteiro como gênero literário. *Letras Escreve*, Macapá, v. 5, n.1, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br/index.php/letras>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. Letramento literário em círculos de leitura na escola. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 427-41, jul.-dez. 2015. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/estudos/Palimpsesto21estudos06.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. Diferentes metodologias no ensino de inglês como língua estrangeira: reflexões por uma prática significativa. *Revista Escrita*, PUC- Rio, Rio de Janeiro, n.15, 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20838/20838.PDF>> Acesso em: 30 jun. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

MÜLLER, Jürgen E. Intermedialidade revisitada: algumas reflexões sobre os princípios básicos desse conceito. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (org.). *Intermedialidade e estudos interartes – desafios da arte contemporânea II*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 75-95

NETTO, Samuel Pfromm. *Telas que ensinam – Mídia e Aprendizagem: do cinema ao computador*. 2ª revised and expanded edition. Campinas, SP: Alínea, 2001.

PELEGRINI, Christian H. Remediação e intermedialidade como geradores de comicidade em Web Therapy e Modern Family. *Revista GEMInIS*,

ano 7, n. 2, p.9 7-114, 2016. Disponível em: <<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/viewFile/270/240>> Acesso em: 23 abr. 2018.

RAJEWSKY, Irina O. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. Trad. Isabela Santos Mundin. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (org.). *Intermedialidade e estudos interartes* – desafios da arte contemporânea II. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 51-73

REHM, Andrea de Cássia Jardim. Estudo comparado entre literatura e cinema. Análise comparatista entre *Pride and Prejudice* de Jane Austen e o filme homônimo de Joe Wright. In: *III COLÓQUIO do PPG-Letras /UFRGS*. Porto Alegre: Cadernos do IL, dez. 2010. p. 48-61. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>. Acesso: 8 abr. 2018.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. 2012. [DOC] Disponível em: <catalogo.educacaonaculturaldigital.mec.gov.br/.../rojo_2012.doc>. Acesso em: 2 jun. 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. 2011. (Objetos educacionais Unesp). Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2018.