

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (DOUTORADO)

**MARIA VERÔNICA TAVARES NEVES CARDOSO**

A LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA, VIA ADAPTAÇÕES, NO  
ENSINO MÉDIO PÚBLICO: LEITURAS PLURAIS E (MULTI)  
LETRAMENTOS LITERÁRIOS

MARINGÁ – PR  
**2021**

MARIA VERÔNICA TAVARES NEVES CARDOSO

**A LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA, VIA ADAPTAÇÕES, NO ENSINO  
MÉDIO PÚBLICO: LEITURAS PLURAIS E (MULTI) LETRAMENTOS  
LITERÁRIOS**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, com requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Literários.  
Orientadora: Profª. Dra. Vera Helena Gomes Wielewicki

**MARINGÁ – PR  
2021**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C268l

Cardoso, Maria Verônica Tavares Neves

A literatura em Língua Inglesa, via adaptações, no Ensino Médio público : leituras plurais e (multi) letramentos literários / Maria Verônica Tavares Neves Cardoso. -- Maringá, PR, 2021.

307 f.: il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Helena Gomes Wielewicki.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Multiletramentos. 2. Literatura em língua inglesa (Ensino Médio) - Estudo e ensino. 3. Letramento literário. I. Wielewicki, Vera Helena Gomes, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 418.4

**MARIA VERÔNICA TAVARES NEVES CARDOSO**

**A LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA, VIA ADAPTAÇÕES, NO ENSINO  
MÉDIO PÚBLICO: LEITURAS PLURAIS E (MULTI) LETRAMENTOS  
LITERÁRIOS**

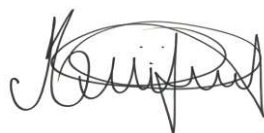
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: **Estudos Literários**.

Aprovada em **28 de setembro de 2021**.

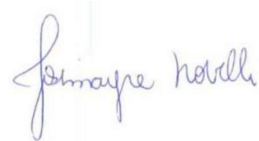
**BANCA EXAMINADORA**



Profª Drª Vera Helena Gomes Wielewicki  
Presidente da Banca – Orientadora (UEM-PLE)



Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado  
Membro do Corpo Docente (UEM- PLE)



Profª Drª Josimayre Novelli  
Membro do Corpo Docente (UEM-PLE)



Profª Drª Walkyria Maria Monte Mór  
Membro Convidado (USP – São Paulo -  
SP)



Profª Drª Fernanda Machado Brenner  
Membro Convidado (UEL – Londrina -  
PR)

**Dedico a Deus**, fonte inesgotável de amor, beleza, perfeição, sabedoria e justiça. Foi meu companheiro inseparável desde o início da minha entrada neste doutorado, quando me tirou de um leito onde eu estava doente e me oportunizou participar de um processo seletivo como esse, e me fez vitoriosa e até aqui me sustentou. Sempre que estive em momentos de cansaço extremo e desânimo, foi Deus que me ergueu sobre a tempestade e me trouxe até aqui. Por isso sempre repito esse versículo “Mas os que esperam no Senhor renovarão as forças, subirão com asas como águias; correrão e não se cansarão; caminharão e não se fatigarão. Is: 40:31.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma das qualidades mais nobres do ser humano. Devemos ser gratos àqueles que se colocam a nossa disposição pelo amor e pelo simples desejo de ajudar. O percurso que envolve o desenvolvimento de uma tese é longo, muitas vezes árduo e, quase sempre solitário. Há momentos em que somos tirados de situações-limite por pessoas que são como anjos de luz.

Aqui tecerei agradecimentos a alguns deles, pois se pudesse expressar a todos não caberia neste espaço reservado.

O meu primeiro agradecimento é a Deus, que esteve comigo desde a minha aprovação até a conclusão deste trabalho.

“E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
das lições diárias de outras tantas pessoas.

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.  
É tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar...” (Caminhos do coração –  
Gonzaguinha.)

Esses versos da canção exprimem agradecimentos a todos aqueles que passaram em minha vida ao longo desses cinco anos e que, de alguma forma, contribuíram desde um sorriso, uma palavra amiga, ou por entender e aceitar a minha ausência em sua vida.

Agradeço à equipe diretiva da escola *locus* da pesquisa, à coordenação, à professora, a cada funcionário, mas, especialmente, aos vinte e seis alunos (queridos), que me ensinaram tanto nesses nove meses de convivência. A eles que tornaram uma proposta que estava apenas esboçada em um papel, em uma experiência ímpar, meus mais profundos respeito e agradecimentos. Graças a vocês, desses nove meses, simbolicamente o tempo de uma gestação completa, trago à luz a *nossa* tese.

Aos meus familiares, que – mesmo sem entender muito os árdios, mas doces percursos que envolvem uma pesquisa até a sua escrita final, principalmente quando ela é realizada em outra região distante da que residimos – foram os que mais sofreram com as ausências quando

eu estava longe e quando eu estava perto, pois a tese erao meu foco. Mesmo assim, foram o meu alicerce. Pais queridos (Antônio e Iracema), meus eternos portos seguros. Meu esposo (Alberto), filhos amados ( Bárbara, Bruno e Breno) e netos queridos (Alexandre Filho e Pedro). Aos meus irmãos (Vitória, Vilma, Carla e Sérgio) meus amores, razões da minha vida. A todos vocês minha eterna gratidão!

À professora Dra. Vera Helena Gomes Wielewicki, por seu carinho, dedicação, confiança em meu trabalho e orientação tão cuidadosa, além de sua atitude pessoal e profissional, sempre tão inspiradora.

Aos queridos e admiráveis professores do PLE Profa. Dra. Marisa Corrêa Silva, Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo, Profa. Dra. Luzia Tofalini, Prof. Dr. Márcio Roberto Prado, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Liliam Cristina Marins, Profa. Vera Helena Gomes Wielewicki (meus professores) e demais. Vocês fazem parte de um seletto grupo de pessoas e profissionais que inspiram pelos conhecimentos epistemológicos, o humanismo, a competência e o comprometimento com que tratam a educação e seus alunos.

Ao querido e sempre solícito Professor Dr. Juliano Desiderato Antonio, nosso primeiro coordenador, esteve sempre presente em todas as questões burocráticas, mas seu lado profissional, extremamente humano, merece ser aqui destacado, por todo empenho e esforços para que o Dinter UEM/UNEAL ocorresse, principalmente, nos esforços de negociação para prorrogação dos prazos juntos a Capes.

Ao Prof. Dr. Alexandre Villibor Flory.

À Coordenadora atual Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano.

À minha Banca de qualificação Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc (USP), Profa. Dra. Lilian Marins (UEM), Profa. Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM), eterna gratidão pela leitura minuciosa e as valiosas contribuições.

À minha Banca de Defesa, Profa. Dra. Walkyria Maria Monte Mór (USP), Profa. Dra. Fernanda Machado Brener (UEL); Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado (UEM), Prof. Dra. Josimayre Novelli, (UEM) Profa. Dra. Alba Krishna Topan Feldeman, meus agradecimentos especiais, por terem aceitado participar da minha Banca de Defesa.

Aos Professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Alagoas, que colaboraram com o Dinter – do planejamento à efetivação da proposta com o gerenciamento dos recursos, passando pela oferta das disciplinas, das atividades programadas, das publicações e dos eventos, tudo muito bem pensado e executado. Com a parceria UEM/UNEAL, a vitória foi da Universidade Pública.

À querida e sempre amável, Profa. Dra. Loudmila Silva de Albuquerque, Pró- Reitora da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, por todo empenho e esforços para que o Dinter ocorresse, principalmente, nos esforços de negociação para prorrogação dos prazos juntos a Capes.

Líliam, Fernanda, Natália, Carlinha, Daiane, Ana Flávia, Cestaro, Gabriela e demais discípulos de Wielewicki, colegas do grupo de pesquisa “Literatura e Multiletramentos: diferentes epistemologias para uma proposta de educação pluralista”, muito obrigada pela ajuda constante, pela amizade e pelo acolhimento de sempre.

Aos queridos e tão chegados, como se fossem irmãos, Margarete, Betânia, Talvanes, Pedro, Sanádia, Delma, Jane, Douglas, Jairo e Eduardo, amigos e colegas da Universidade. Nossa história em Maringá, nos graduou do *status* de colegas para irmãos. Nunca esquecerei as nossas aventuras.

À Capes e à Fapeal pelo apoio financeiro concedido.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

## RESUMO

Este trabalho, inserido no campo de formação de leitores críticos, sob a perspectiva dos (Multi) letramentos Literários (ZAPONNE, 2007) e tomando por base a relação triádica entre letramento multimodal/literatura/adaptação, busca compreender de qual maneira um trabalho nessa perspectiva pode contribuir para o ensino de literatura em língua inglesa (doravante LLI) e ao desenvolvimento de leitura crítica, com alunos da educação básica do ensino médio. Nesta perspectiva, procuramos verificar se o engajamento dos alunos da primeira série do ensino médio de uma Escola Pública da cidade de Palmeira dos Índios, localizada no Estado de Alagoas, com práticas de leituras literárias adaptadas multimodais e multiculturais, pode fomentar novas concepções (diferentes da visão já construída) em relação à literatura e ao ensino de LLI, por meio de uma proposta de releituras/adaptações de duas obras temáticas conceituais das bandas de rock *The Raven* (2003), do estadunidense Lou Reed, Ex- integrante do Velvet Underground e *Shadow of the Raven* (2007), do grupo estadunidense Nox Arcana; baseadas em seis textos (*Annabel Lee*, *The Raven*, *The black cat*, *The cask of Amontilhado*, *The Fall of the House of Usher* e *The Tell - Tale Heart*), do escritor estadunidense Edgar Allan Poe. Como objetivos específicos, busco: verificar as percepções dos alunos sobre a circulação e recepção da LLI nos seus cotidianos, através das suas práticas de letramentos e dos eventos de letramentos; conhecer as expectativas dos alunos com relação às aulas de Língua Inglesa (LI); construir e desenvolver junto com os alunos uma proposta de trabalho com a LLI, ancorada nas Teorias dos Multiletramentos e na Teoria da Adaptação; analisar as contribuições que uma proposta deste tipo pode trazer para a formação leitora literária e, conseqüentemente, para o processo de ensino aprendizagem da LI desses alunos; produzir junto aos alunos artefatos multimodais (BRENER, 2018), a partir das experiências vivenciadas, por meio do trabalho colaborativo da proposta com os multiletramentos, que venha a instigar outros trabalhos nessa perspectiva no ensino de LI, na Educação Básica; e, por último, analisar os artefatos multimodais produzidos pelos alunos ao se engajarem em práticas de leituras literárias adaptadas multimodais e multiculturais, através das apropriações e das intertextualidades presentes nestes artefatos. A análise dos dados apontou que o contato com diferentes modos de circulação do texto literário adaptado ampliou a visão dos alunos sobre seu conceito de leitura e viabilizou o reconhecimento do leitor como agente. Ademais, este trabalho mostrou os multiletramentos como uma pedagogia da inclusão, que possibilita a valorização de diferentes inteligências a partir do reconhecimento de produções contemporâneas, resultados dos novos modos de comunicar e de construir sentidos. O trabalho convoca, também, a comunidade acadêmica a fomentar novas concepções em relação à literatura e ao ensino de LLI, para além das atuais, que já não dão conta de lidar com os textos emergentes multimodais de literatura adaptada, cada vez mais, consumido pelos jovens, e que deve ser elencado pelas escolas de educação básica.

**Palavras-Chave:** Multiletramentos; Adaptação; Literatura em Língua Inglesa; Letramento Literário. Ensino Médio.

## ABSTRACT

This work, inserted in the field of critical readers' education from the perspective of (Multi) literary literacies (ZAPONNE, 2007) and based on the triadic relationship between multimodal literacy/literature/adaptation, seeks to understand how a work in this perspective can contribute to the teaching of Literature in the English Language (henceforth LEL) and to the development of critical reading, with students in secondary education. In this perspective, we sought to verify whether the engagement of students in the first grade of high school at a Public School in the city of Palmeira dos Índios, located in the State of Alagoas, with adapted multimodal and multicultural literary reading practices, can foster new conceptions (different from the vision already constructed) in relation to literature and the teaching of LEL, through a proposal for re-reading/adapting two conceptual thematic works by rock bands The Raven (2003), by the American Lou Reed, former member of Velvet Underground and Shadow of Raven (2007), by the American group Nox Arcana; based on six texts (Annabel Lee, The Raven, The black cat, The Cask of Heap, The Fall of the House of Usher and The Tell – Tale Heart), by the American writer Edgar Allan Poe. As specific objectives, I seek to: verify students' perceptions about the circulation and reception of LEL in their daily lives, through their literacy practices and literary events; know the expectations of students regarding English Language (EL) classes; build and develop, together with the students, a work proposal with the LEL, anchored in the Theories of Multiliteracies and the Adaptation Theory; analyze the contributions that a proposal of this type can bring to the literary reading training and, consequently, to the teaching-learning process of EL with these students; produce with students multimodal artifacts (BRENER, 2018), from the lived experiences, through the collaborative work of the proposal with multiliteracies, which will instigate other works in this perspective in the teaching of EL in Basic Education; and, finally, to analyze the multimodal artifacts produced by the students when engaging in adapted multimodal and multicultural literary reading practices, through the appropriations and intertextuality present in these artifacts. The data analysis pointed out that the contact with different ways of circulation of the adapted literary text broadened the students' view of their concept of reading and enabled the reader's recognition as an agent. Furthermore, this work showed multiliteracies as a pedagogy of inclusion, which enables the appreciation of different intelligences from the recognition of contemporary productions, results of new ways of communicating and building meanings. The work also calls on the academic community to foster new conceptions in relation to literature and the teaching of LEL, in addition to the current ones, which are no longer able to deal with the emerging multimodal texts of adapted literature, increasingly, consumed by young people, and that should be listed by basic education schools.

**Keywords:** Multiliteracies; Adaptation; English Language Literature; Literary Literacy; High School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Práticas e eventos de letramento .....	36
Figura 02: Acepções de língua, cultura e conhecimento .....	90
Figura 03: Texto trabalhado pela professora regente.....	116
Figura 04: Site oficial da banda .....	130
Figura 05: Discografia do Nox Arcana .....	130
Figura 06: Atividade realizada pelos alunos.....	163
Figura 07: Alunos da Equipe 1 produzindo colaborativamente o cartaz sobre <i>bullying</i> .....	186
Figura 08: Alunos da Equipe 2 produzindo colaborativamente o cartaz sobre <i>bullying</i> .....	188
Figura 09: Alunos da Equipe 3 produzindo colaborativamente o cartaz sobre <i>Bullying</i> .....	190
Figura 10: Figuras do grupo 3 sobre empoderamento .....	191
Figura 11: Alunos do grupo 4 e sua performance .....	194
Figura 12: Alunos no <i>campus</i> III da universidade – chegada ao <i>campus</i> .....	198
Figura 13: Alunos no <i>campus</i> III da universidade – saída do <i>campus</i> .....	198
Figura 14: Alunos no laboratório do <i>campus</i> .....	199
Figura 15: Alunos elaborando os jogos.....	200
Figura 16: <i>Vocabulary games</i> .....	201
Figura 17: <i>Alfabeth games</i> .....	201
Figura 18: <i>Games with images – adpting narratives</i> .....	201
Figura 19: <i>Game of the Seasons</i> .....	202
Figura 20: <i>Vocabulary games</i> .....	202
Figura 21: <i>Alfabeth games</i> .....	202
Figura 22: Os alunos usando os <i>Vocabulary Games</i> e os <i>Alfabeth Games</i> .....	206
Figura 23: Alunos participando com os <i>Games with images – adpting narratives</i> .....	206
Figura 24: Alunos participando com <i>game of the Seasons</i> .....	208
Figura 25: <i>Fanzines</i> produzidas pelos alunos.....	213
Figura 26: <i>Fanzines</i> xerografadas para distribuição .....	214
Figura 27: <i>Fanzine</i> sobre Edgar Allan Poe .....	216
Figura 28: <i>Fanzine</i> sobre Lou Reed.....	216
Figura 29: <i>Fanzine</i> sobre “Shadow of the Raven” .....	217
Figura 30: Capa da <i>Fanzine</i> de Lou Reed .....	218
Figura 31: Capa da <i>Fanzine</i> de <i>Nox Arcana</i> .....	218
Figura 32: Recortes de <i>Fanzines</i> produzidas pelos alunos.....	219

Figura 33: <i>Prints</i> do vídeo produzido pelas alunas.....	220
Figura 34: Edgar Allan Poe.....	227
Figura 35: Lou Reed (Old Poe).....	227

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Distribuição dos alunos por faixa etária.....	86
Quadro 02: Tipos de leitura segundo as OCEM-LE.....	94
Quadro 03: Síntese da proposta.....	100
Quadro 04: Quadro ilustrativo para o vetor Literatura ⇔ Música.....	139
Quadro 05: Definições de <i>Design</i> .....	143
Quadro 06: Os sete modos de significação.....	146
Quadro 07: Elementos de Análise do <i>Design</i> .....	148
Quadro 08: Recorte das composições trabalhadas.....	148
Quadro 09: Poema visual de Annabel Lee.....	152
Quadro 10: Síntese de autoavaliação das aprendizagens dos alunos sobre os jogos.....	211

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>33</b>
2.1 BASES TEÓRICAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LI POR MEIO DOS (MULTI) LETRAMENTOS LITERÁRIOS.....	33
<b>2.1.1 Do letramento aos Multiletramentos.....</b>	<b>33</b>
<b>2.1.2 Os Modelos de Letramento de Street e Suas Implicações para         o Ensino de Literatura.....</b>	<b>46</b>
2.2 DOS MULTILETRAMENTOS AO LETRAMENTO LITERÁRIO: NOVAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LITERATURA.....	53
<b>2.2.1 Do Letramento aos (Multi)letramentos Literários: Possíveis         Travessia.....</b>	<b>56</b>
2.3 ADAPTAÇÃO, LETRAMENTO LITERÁRIO E MULTILETRAMENTOS: ENTRE(TECENDO) CONCEITOS.....	63
<b>2.3.1 Adaptação: Algumas (In)Definições Possíveis.....</b>	<b>63</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>77</b>
3.1 DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA.....	77
3.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	80
3.3 MOTIVAÇÃO E CONTEXTO.....	81
3.4 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
<b>3.4.1 Pesquisadora.....</b>	<b>85</b>
<b>3.4.2 Professora Regente de LI da Escola.....</b>	<b>85</b>
<b>3.4.3 Alunos Colaboradores.....</b>	<b>86</b>
3.5 JUSTIFICANDO A ESCOLHA DOS TEXTOS DA PROPOSTA.....	86
3.6 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA.....	89
<b>3.6.1 Fundamentando e Discutindo a Proposta.....</b>	
<b>4 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS.....</b>	<b>104</b>

4.1 O QUE É POSSÍVEL INFERIR SOBRE A PRÁTICA DA PROFESSORA REGENTE QUE DIALOGUE COM O LETRAMENTO CRÍTICO.....	105
4.2 A PRÁTICA DOS (MULTI) LETRAMENTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LI: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO DO ALUNO.....	118
<b>4.2.1 Literatura em Língua Inglesa por Meio de Adaptações Multimodais: Em Busca de um Letramento Crítico nas Aulas de LI com Foco nos (Multi)Letramentos Literários.....</b>	<b>119</b>
<b>4.2.2 Literatura ⇔ Música: Adaptações Multimodais de The Raven e Shadow of The Raven.....</b>	<b>125</b>
<b>4.2.3 A Proposta com Literatura ⇔ Música na Escola: Considerações Iniciais.....</b>	<b>131</b>
<b>4.2.4 Literatura e Música: Perspectiva dos (Multi) Letramentos Literários e da Adaptação Para a Proposta.....</b>	<b>139</b>
4.3 LEITURAS PLURAIS COM BASE NOS (MULTI)LETRAMENTOS LITERÁRIOS E NAS ADAPTAÇÕES.....	149
<b>4.3.1 Relato das Experiências com a Leitura Multimodal do Poema “Annabel Lee”.....</b>	<b>151</b>
<b>4.3.2 Descrição da Proposta Multimodal Para o Ensino de Literatura em Língua Inglesa Com as Canções dos Albuns: The Raven e Shadow of The Raven.....</b>	<b>164</b>
4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NA PROPOSTA COM OS (MULTI)LETRAMENTOS LITERÁRIOS.....	179
<b>4.4.1 Interpretação e Apropriação de Leituras Literárias Adaptadas Multimodais.....</b>	<b>179</b>
4.4.1.1 A Produção do Artefatos Multimodais: Projeto Bullying....	180
4.4.1.2 A Produção dos Artefatos Multimodais: JOGOS.....	195
4.4.1.3 A Produção dos Artefatos Multimodais: As Fanzines/Ezines.....	211
4.4.1.4 Artefatos Multimodais e as Intertextualidades.....	220
<b>4.4.1.4.1 Uma Adaptação Fílmica do Corvo.....</b>	<b>220</b>
<b>4.4.1.4.2 Vídeo: Poe and Reed: Literature and Music.</b>	<b>226</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>234</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>242</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>252</b>
<b>APÊNDICE 1:</b> Questionário a ser respondido pela professora regente.....	<b>253</b>
<b>APÊNDICE 2:</b> Questionário a ser respondido pelos alunos da pesquisa.....	<b>255</b>
<b>APÊNDICE 3:</b> Roteiro de entrevista semiestruturada – Professora.....	<b>260</b>
<b>APÊNDICE 4:</b> Roteiro de entrevista semiestruturada mensal a ser respondida pelos alunos participantes da pesquisa.....	<b>262</b>
<b>APÊNDICE 5:</b> Protocolo de observação das aulas ministradas pela professora regente.....	<b>263</b>
<b>APÊNDICE 6:</b> Poema visual de Annabel Lee.....	<b>264</b>
<b>APÊNDICE 7:</b> Outros artefatos multimodais produzidos pelos alunos.....	<b>267</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>270</b>
<b>ANEXO 1:</b> Identity Concept Map.....	<b>271</b>
<b>ANEXO 2:</b> Aprovação do Comitê de Ética.....	<b>272</b>
<b>ANEXO 3:</b> Autorização da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Alagoas.....	<b>276</b>
<b>ANEXO 4:</b> Autorização da Escola Campo.....	<b>277</b>
<b>ANEXO 5:</b> Modelo TCLE – Professora.....	<b>278</b>
<b>ANEXO 6:</b> Modelo TCLE - Alunos e alunas colaboradores (as).....	<b>281</b>
<b>ANEXO 7:</b> Calendário Escolar.....	<b>284</b>
<b>ANEXO 8:</b> Alguns slides trabalhados sobre “ Story Elements”.....	<b>285</b>
<b>ANEXO 9:</b> Lyrics of songs by Lou Reed.....	<b>287</b>

## PRELÚDIO

A literatura e o ensino sempre mereceram atenção especial de minha parte. Com ênfase no fato de ser professora de Literatura em Língua Inglesa e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa de uma IES pública, tenho percebido, ao longo de minhas experiências nos estágios que oriento, que as aulas da disciplina de Língua Inglesa na Educação Básica têm privilegiado um ensino prescritivo da língua. Com essa reflexão, não desconsidero sua importância, no entanto, acredito que, ao privilegiar apenas esse aspecto, desconsideraram-se outros, também importantes, no ensino de uma língua, a exemplo de sua literatura.

Essas e outras questões que envolvem a literatura são acrescentadas a minha experiência com os alunos, com os colegas de departamento da Universidade, participação em encontros e congressos. Entretanto, foi sobretudo com o meu ingresso no Doutorado da UEM, em 2016, através de um Dinter institucional, que essas minhas reflexões se ampliaram e me oportunizaram empreender um estudo que envolve a literatura e o ensino. Desse modo, por meio do Projeto de Pesquisa aprovado para meu ingresso no Doutorado, propus um trabalho com a Literatura em Língua Inglesa que estivesse em consonância com a formação do professor e que pudesse trazer novas contribuições para o ensino de uma literatura para além dos textos canônicos.

Posteriormente, já cursando as disciplinas, fui instigada pela minha orientadora, Professora Dra. Vera Helena Wielewicki, a mudar o foco da pesquisa, da academia para a pesquisa na educação básica de ensino. Confesso que à primeira vista me assustou, visto que não existe a disciplina de literatura inglesa na educação básica. Eu questionava como poderia fazer para lidar com um grupo de informantes em um espaço em que a literatura nem faz parte do currículo formal. A partir dessas indagações iniciais, começou minha jornada para construção de uma pesquisa que culminou nesta tese.

## 1 INTRODUÇÃO

O uso de textos literários de língua materna e estrangeira, como recurso didático favorável para o ensino de línguas, tem sido discutido entre professores e pesquisadores da área da Educação e das Letras. No entanto, devemos ressaltar que, no ensino da língua materna, o trabalho parece mais promissor e comum, pois se evidencia um propósito de se materializar, na prática pedagógica do futuro docente, o que foi aprendido na licenciatura, uma vez que há uma “exigência” formal do currículo de que essa literatura seja retomada no contexto educacional da educação básica, através da disciplina de Literatura Brasileira estudada na graduação.

Desse modo, compreende-se que há uma relação simbólica entre a necessidade daquela literatura na matriz do curso de licenciatura Letras Português e a prática do futuro professor, pois esta disciplina consta no currículo da Educação Básica do país. Logo, há como se fazer usos mais específicos dos conhecimentos e gêneros literários estudados na graduação, podendo contribuir com a formação leitora literária desses alunos.

O mesmo não ocorre com o ensino de língua estrangeira - no caso específico deste estudo, a língua inglesa, doravante LI -, uma vez que as Literaturas em Língua Inglesa (LLI)<sup>1</sup> não se apresentam de forma direta nos currículos do Ensino Fundamental ou Médio da educação brasileira. Esse fato acaba gerando certa apatia dos professores em formação no curso de Letras/Inglês, que vêem um distanciamento entre o que precisam aprender, ao longo do curso nas disciplinas de LLI, e a pouca ou nenhuma aplicação em suas práticas docentes no Ensino Fundamental e Médio.

Outro ponto a ser acrescentado a essa discussão, de acordo com Wielewicky (2011), diz respeito ao processo de ensino aprendizagem dessas disciplinas no âmbito acadêmico, pois dispensa-se a elas um ensino de caráter, eminentemente, canônico, que se caracteriza pela tradição de uma prática pedagógica descontextualizada nos cursos de Letras. A autora, também, pontua mudanças desses paradigmas e enfatiza a importância de se rever o conceito da prática como componente curricular e o real papel do ensino de literatura nos cursos de licenciatura, que devem se distanciar desse modelo bacharelesco<sup>2</sup>, ainda em uso por muitas IES<sup>3</sup>. Wielewicky

<sup>1</sup> A partir daqui o nome da disciplina Literaturas em Língua Inglesa será substituído pela sigla LLI. Salientamos, também, que a partir das mudanças ocorridas com o advento dos estudos pós-coloniais, consideramos relevante o acréscimo do “s” em literatura, como forma de inserir as produções literárias de outros países falantes de língua inglesa, além da Inglaterra e dos Estados Unidos. A expressão “Literatura de Língua Inglesa”, no singular, parece restringir os estudos às obras produzidas apenas nos países citados, não levando em conta as mudanças ocorridas.

<sup>2</sup> Termo usado por Wielewicky, em seu artigo “letramento literário e avaliação: empalhando a borboleta?”. “JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1, 2011.

<sup>3</sup> IES - sigla utilizada para Instituição de Ensino Superior.

(ibidem) questiona a formação desses discentes, uma vez que um estudo pautado apenas pela história, teorias e crítica literária, não dá conta de uma formação adequada aos futuros professores de LI e de literatura que atuarão na Educação Básica.

Nesse contexto, urge a necessidade de rever a formação desses discentes e trazer uma proposta de ensino de literatura mais condizente com os cursos de formação de professores, envolvendo práticas pedagógicas, textos canônicos e não canônicos, inclusive, os multimodais/multisemióticos. Devemos, pois, adotar atitudes pedagógicas caracterizadas pela inclusão de gêneros discursivos antes considerados inapropriados ao universo do ensino literário, principalmente nas universidades, que são espaços conservadores do modelo canônico. Trabalhos recentes, como o de Fernanda Brener (2018), merecem especial atenção nesta tese, pois tratam, com especificidade, sobre essa lacuna na formação acadêmica do docente.

Em sua tese de doutoramento, a autora aborda sobre a inserção de práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor-leitor, na qual buscou compreender de que maneira professores de inglês, em formação, se engajam em práticas de leitura literárias multimodais e multimidiáticas emergentes. Além disso, a autora procurou identificar os papéis que tais práticas desempenham na formação desses professores-leitores.

Os resultados se mostram profícuos, no sentido de que os professores em formação conseguiram estabelecer novas percepções sobre o texto literário e perceber como esse processo de construção de significado ocorre, a partir das análises e das apropriações. Além disso, essa experiência revelou que a oportunidade de agir criativamente em relação ao texto, é um exercício valioso para a formação do leitor, ao permitir uma identificação entre leitor e texto, em um processo que torna o texto significativo.

Outro dado revelado pela pesquisa é que o uso de textos multimodais pode propiciar um trabalho promissor, contribuindo com a diminuição do distanciamento existente entre as práticas de leitura literária tradicional, que acontecem dentro e fora da universidade. A pesquisa evidencia a necessidade das licenciaturas enfocarem outras formas de letramentos, concomitantes com a escrita, e, principalmente, os arranjos entre distintos modos de representação.

Conforme Brener (2018) destaca, uma das evidências da sua pesquisa é que corrobora com o que tenho defendido nesta tese, é que para que tenhamos um ensino na educação básica favorável à inserção de textos multimodais, nos quais a literatura adaptada circula, é preciso que as licenciaturas possam reconfigurar seus projetos de cursos e trabalhar de forma menos bacharelesca (WIELEWICKI, 2011), trazendo essas discussões para a formação de

professores, que estejam conectados com essas novas configurações textuais que circulam socialmente.

Nesse sentido, vislumbramos a necessidade de desenvolver um ensino de literatura que considere o caráter multimodal dos textos, dialogando com o que chamamos de novos letramentos, aqui usado em consonância com as concepções do modelo ideológico de Street (2003 b), que relaciona letramento às práticas sociais e, nesse mesmo percurso, com Kleiman (2004, p. 19), que o define como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Desse modo, ser letrado é saber utilizar socialmente a tecnologia da escrita nas mais diferentes práticas de letramentos sejam elas valorizadas ou não, global ou local, recobrando contextos sociais diversos (ROJO, 2009). Como esses conceitos sobre letramento foram construídos no âmbito dos estudos linguísticos, pois se almejava diferenciar os termos letramento e alfabetização, e o presente estudo está voltado, especificamente, para o campo literário, traremos outras contribuições teóricas mais específicas dessa área.

Para iniciar esse percurso, apresentamos o conceito de letramento literário, desenvolvido por Zappone (2007, 2008, 2009), que comunga com os autores supracitados, mas amplia o termo para o contexto literário. A autora considera que a escrita literária deve ser tratada como um gênero do discurso que tem um aspecto marcante que a difere de outros tipos de textos, a ficcionalidade, como um traço significativo na sua composição.

Nessa linha de pensamento, Zappone (ibidem) afirma que é possível ampliar o olhar dessa prática de letramento literário a outros textos que tenham a ficcionalidade como um traço comum. Dessa maneira, podemos incluir nas práticas de letramento literário as novelas, filmes, séries, músicas, contação de histórias populares, *fanfics*, ciberpoemas, minicontos, entre outros, que apresentem a ficcionalidade e a gratuidade. A autora chama a atenção para o fato de que esses tipos de escritas não fazem parte dos textos que circulam na escola, mas estão relacionados a outras esferas de circulação.

Tomando por base o conceito apresentado por Zappone (ibidem), podemos inferir que esse modelo de letramento literário se afasta do modelo geralmente reconhecido e que circula na escola, uma das principais agências de letramento<sup>4</sup>, pois é nela que se sistematizam os modos de ler o texto literário, como também se define o que é e o que não pode ser considerado “literatura”.

---

<sup>4</sup> Definição de Kleiman (2004).

No contexto escolar, no qual circulam os textos considerados autorizados por essas agências, é preciso que também sejam inseridos os textos literários adaptados da literatura como textos legítimos, visto que eles já circulam em outras esferas sociais e, de certa forma, fazem parte da vida dos cidadãos estudantes que frequentam tais agências, considerando que estamos falando de textos adaptados da LLI.

Nessa perspectiva, poderíamos usar o princípio de que professores de Letras Português utilizam, ou seja, inserem a literatura em língua materna nas aulas de língua portuguesa, com o respaldo no currículo formal. Acredito que cabe aos Programas de Licenciaturas Letras Inglês incentivarem os licenciandos a usarem tais princípios, ou seja, na formação destes em Letras Inglês poderiam ser apresentadas metodologias que favoreçam os futuros professores de língua inglesa a inserirem propostas textuais que envolvam a sua literatura, com textos adaptados ou não, mesmo que ela não se encontre formalizada no currículo através de uma disciplina específica.

Com isso, se o professor de língua materna trabalha a literatura dessa língua, de igual modo o professor de língua inglesa também poderia privilegiar a literatura (adaptada ou não) dessa língua em suas aulas. Sabemos que muitos são os obstáculos que podem surgir, tais como o pouco tempo destinado às aulas e a longa lista de conteúdos determinados pelos currículos, a pouca ou nenhuma fluência linguística. Problemas similares com o ensino de língua materna são enfrentados, no entanto, privilegia-se sua literatura de alguma maneira.

Penso que poderíamos, não da mesma forma, mas com propostas de trabalhos interdisciplinares ancoradas no letramento crítico, inserir discussões da escrita literária nas aulas de língua inglesa, fortalecendo o ensino dessa língua e fazendo com que os alunos fiquem mais inteirados dos textos e da cultura dessa literatura, que circulam em grande parte no Brasil e é consumido pelos jovens através das adaptações multimodais.

Conforme explicita Zappone (2007, 2008, 2009), com a formulação do conceito de letramento literário, ampliando as possibilidades de a escola legitimar esses textos, discutimos, nesta tese, a inserção de propostas como essas nas aulas de língua inglesa e propomos a extensão do conceito de Zappone para os (multi)letramentos literários.

Desse modo, caberia aos professores da disciplina de LI encontrar “as brechas<sup>5</sup>” adequadas para um ensino de língua e de literatura, numa perspectiva crítica. A respeito do propósito educacional crítico do ensino de LI, destacamos a proposta de Atitude Curricular de Duboc (2012, p. 94), desenvolvida na sua tese de doutorado, na qual aponta atitudes curriculares

---

<sup>5</sup> Termo usado por Duboc.

como oportunidades de desenvolvimento da criticidade. Para a autora, as brechas são entendidas como “oportunidades emergentes na prática pedagógica”, e/os “encontros com a diferença” (cf. JORDÃO, 2010). Nesse sentido, cabe ao professor atentar para esses momentos e oportunizar a agentividade do aluno, confrontando saberes.

Para Duboc (ibidem) e Jordão (ibidem), essas oportunidades (brechas/ encontros com a diferença), que emergem ao longo da prática, possibilitam ao professor uma atitude curricular que torna possível instigar importantes reflexões críticas sobre temas/conceitos homogeneizados, cristalizados pelo currículo, pelos livros, materiais didáticos e, inclusive, pelo discurso do professor, imposto e descontextualizado da realidade dos estudantes. Estes temas, como propomos nesta tese, podem ser abordados em adaptações literárias já que estas mantêm intertextualidades.

Conforme as autoras, quando esses temas são confrontados com a realidade vivida pelos alunos, fazem com que eles não se sintam pertencentes a essa realidade imposta, mas tentem se encaixar nela, internalizando outras culturas e conceitos, de forma autômata. Acreditamos que isso possa ser um forte indício para os frequentes desistímulos nas aulas de LI, atraindo crenças, dentre elas, a de que o aluno não é capaz de compreender textos, principalmente quando se trata de uma língua estrangeira.

A partir das reflexões até aqui feitas, sobre o trabalho com a escrita literária, nos moldes do conceito de letramento de Zappone (2007, 2008, 2009), é possível observar que o trabalho com os textos literários apresentem complexidade que, muitas vezes, são assinaladas pelos professores e pelos alunos, como o pouco tempo destinado às aulas e a longa lista de conteúdos determinados pelos currículos.

Podemos nos apropriar dos conceitos de “brechas” e “atitude curricular”, de Duboc (2012), de Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2005, 2008, 2012. KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), da Adaptação (HUTCHEON; 2006; HATTNER, 2010), e de Letramento Literário (ZAPPONE, 2007, 2008, 2009), para contribuir com um ensino crítico de LLI na Educação Básica.

Esses conceitos mostram-se profícuos por trazerem às aulas de LI a oportunidade de trabalhar a escrita literária através das adaptações em inúmeros textos multimodais, porque favorecem uma discussão crítica dessa literatura. É válido ressaltar que, quando falo em trabalhar a literatura nessas aulas, não é objetivo fazer os alunos desse nível de ensino estudá-la nos seus aspectos mais formais, mas planejar aulas voltadas para os gêneros literários que foram adaptados para outras modalidades textuais e, assim, discutir as intertextualidades e abordar outros aspectos inerentes aos textos, como as modalidades pertencentes à escrita

literária e que foram adaptadas para outros modos de significar nos textos adaptados.

O caráter multimodal dessas práticas de letramento, cujos textos incluem outros modos de construção de sentido, além da linguagem verbal, requer o desenvolvimento e utilização de diferentes capacidades de leitura e engajamento, por parte do professor e do aluno leitor. Conseqüentemente, impulsiona-nos a entender como se dá a construção do conhecimento que emerge do envolvimento dos discentes com textos multimodais, apontando, conforme Brener (2018), para o interesse de educadores saberem como trabalhar com tais textos nas suas aulas. Portanto, cabe aos cursos que oferecem suas licenciaturas atender para tal fato, uma vez que esses textos circulam socialmente, são apreciados pelos jovens e podem indicar uma mudança no processo de leitura, produção e compreensão, com implicações para a sala de aula.

Trabalhar com letramentos diferentes dos que são habitualmente adotados pelas escolas não se constitui em uma tarefa fácil, uma vez que os letramentos têm conceitos plurais e suas dualidades sinalizam para situações de conflito nos espaços escolares por comumente excluírem dos seus contextos outras práticas que são dissonantes daquelas denominadas de padrão às quais os ambientes acadêmicos e escolares estão acostumados a trabalhar e a eleger como legítimos.

Rojo (2009) aponta que isso se trata de um conflito entre as práticas de letramento valorizadas e as não valorizadas no mesmo ambiente escolar. Desse modo, a autora mostra que essas mudanças trazem confrontos e abrem polêmicas nesses espaços, pois se nega ou procura ocultar o óbvio: em ambientes heterogêneos, como as salas de aulas, têm-se universos múltiplos, onde convivem letramentos diferenciados, no entanto, sempre em conflito, pois, à medida que uns são enfatizados, outros são ignorados.

No modelo apresentado por Zappone (2009), deve-se ampliar esse olhar para as práticas de letramentos literários, pois existe uma literatura circulando e sendo consumida por nossos alunos, mas que não é reconhecida nos ambientes acadêmicos e escolares como legítima. Nessa perspectiva, podemos perceber que o conceito de literatura se amplia e que pode estar em comunhão com essa nova forma de pensar sobre as práticas de letramentos, mais precisamente, os multiletramentos. As práticas sociais da escrita são diversificadas, por isso, talvez seja mais adequado falar de letramentos, no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de multiletramentos, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que dispomos (THE NEW LONDON GROUP, 1996). O termo multiletramentos foi cunhado pelo *New London Group*, doravante NLG, em *Connecticut*, nos Estados Unidos.

Nesse novo contexto, em que o ato de ler, quase sempre, envolve o contato com as mídias digitais e a interação no e com o ciberespaço, é importante repensar sobre o papel do professor de LI e demais agentes envolvidos no processo de formação dos leitores, levando em

consideração a relação entre a leitura, a literatura, o mundo digital e as inquietações que permeiam os debates sobre as práticas de leitura, nos diversos contextos sociais e, mais especificamente, no espaço escolar.

Assim sendo, ensinar na perspectiva dos multiletramentos não significa abandonar as formas tradicionais de ensino, ao contrário, depreende-se entender como diferentes manifestações culturais combinam diversos modos semióticos para a construção de significados/sentidos, como também traz os debates acerca do valor estético, cultural e literário dos textos considerados canônicos nos estudos literários em contraposição aos textos considerados procedentes da cultura de massa, que podem ser ressignificados a partir dessas discussões.

Conforme exposto, motivada em contribuir com um letramento crítico desse novo perfil de aluno/leitor, resolvi enfocar, nesta tese de doutoramento, uma proposta de trabalho que envolveu a literatura adaptada da LI, partindo de uma perspectiva do texto literário, para além do canônico, a fim de contribuir para o ensino e a aprendizagem dessa língua. Para tal, desenvolvi uma proposta de trabalho que envolveu a leitura literária multimodal nessa disciplina, com sua construção balizada no conceito de letramento literário de Zappone (2007, 2008, 2009, 2014), mas ampliando o primeiro termo com o prefixo “multi” e pelos aportes teóricos dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2005, 2008, 2012, KALANTZIS; COPE; PINHEIRO 2020), e com o conceito de texto ampliado pelo viés da Adaptação (HUTCHEON, 2006; HATTNER, 2010).

Buscamos, com isso, contribuir com o processo de desenvolvimento da agência dos alunos, para que possam exercer sua cidadania, de maneira cada vez mais crítica, em uma sociedade contemporânea que tem como marca precípua as mudanças significativas, nos meios de comunicação, que atingem de modo contundente, as práticas sociais, as formas de interação e o modo como ensinamos e aprendemos.

Esta tese, resultado da pesquisa de Doutorado, orientada pela professora Doutora Vera Helena Gomes Wielewicki, tem caráter etnográfico e insere-se na área de Estudos Literários, no campo de estudos literários e formação do leitor. O trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “*Literatura e multiletramentos: diferentes epistemologias para uma proposta de educação pluralista*”, coordenado pela professora orientadora desta tese.

O projeto investigou a contribuição do uso de diferentes modos de expressão na escrita, no ensino de literatura, com vistas a uma educação pluralista. (COPE; KALANTZIS, 2000). As discussões levantadas no grupo de pesquisa e alguns resultados obtidos têm se mostrado bastante profícuos para a área. Cito, aqui, os trabalhos de Lourenço (2012), Marins (2013),

Gomes, (2017), Brener (2018) e Silva (2018) que têm colaborado de forma significativa com o desenvolvimento desta tese, uma vez que as práticas de ensino de literatura são investigadas a partir das teorias dos Novos Letramentos e, desse modo, novas epistemologias são consideradas possíveis e viáveis às novas práticas.

Por meio desta pesquisa, procuramos verificar se o engajamento dos alunos da primeira série do Ensino Médio de uma Escola Pública da cidade de Palmeira dos Índios, localizada no Estado de Alagoas, com práticas de leituras literárias adaptadas multimodais e multiculturais, pode fomentar novas concepções (diferentes da visão já construída) em relação à literatura e ao ensino de literatura em LI, estudadas através de releituras/adaptações de duas obras temáticas conceituais de duas bandas de rock: *The Raven*, (2003), de *Lou Reed*, e *Shadow of the Raven* (2007), do grupo estadunidense Nox Arcana; ambos, baseados nos textos literários do escritor norte americano Edgar Allan Poe, verificando, nos textos adaptados e escolhidos para a proposta, o que é conservado, transformado e atualizado por essas adaptações.

Como objetivos específicos busquei:

- a) Verificar as percepções dos alunos sobre a circulação e recepção da LLI nos seus cotidianos, através das suas práticas de letramentos e dos eventos de letramentos.
- b) Conhecer as expectativas dos alunos com relação às aulas de LI.
- c) Construir e desenvolver junto aos alunos uma proposta de trabalho com a LLI, ancorada nas Teorias dos Multiletramentos e na Teoria da Adaptação, que tem por base adaptações dos textos literários do escritor estadunidense Edgar Allan Poe.
- d) Analisar as contribuições que uma proposta deste tipo pode trazer para a formação leitora literária e, conseqüentemente, para o processo de ensino aprendizagem da LI desses alunos.
- e) Produzir junto aos alunos artefatos multimodais, a partir das experiências vivenciadas, por meio do trabalho colaborativo da proposta com os multiletramentos, que venham instigar outros trabalhos nessa perspectiva, no ensino de LI, na Educação Básica.
- f) Analisar os artefatos multimodais produzidos pelos alunos ao se engajarem em práticas de leituras literárias adaptadas multimodais e multiculturais.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual da cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas. Participaram do desenvolvimento da proposta de trabalho vinte e seis alunos da primeira série do Ensino Médio, regularmente matriculados e frequentando a escola no ano letivo de 2019.

Em face ao objetivo proposto, à justificativa apresentada e ao contexto escolhido, formulei a seguinte pergunta de pesquisa: o engajamento dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública com práticas de leitura literária multimodais e multiculturais pode fomentar concepções novas (diferentes da visão já construída) em relação à literatura e ao ensino de literatura em LI?

Quanto à originalidade da temática investigada, destacamos que não há trabalhos, em nível *stricto sensu*, que versem sobre ela, até o momento, principalmente, na área de concentração dos estudos literários, por se tratar de uma área bastante conservadora, com relação a determinadas mudanças de paradigmas. Isso torna-se evidente, quando acessamos o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>6</sup> e refinamos a busca para a área dos estudos literários com as palavras chave: Formação de leitor, Literatura em Língua Inglesa, Língua Inglesa, Letramentos Literários, Adaptação e Ensino Médio, não aparecem trabalhos nessa perspectiva.

Quando deixamos de especificar a área de concentração e trocamos por “linguístico e literário”, entretanto, surgem inúmeros trabalhos, mas, ainda, não contemplam a perspectiva proposta. Eles aparecem voltados para os letramentos críticos, letramentos digitais, multiletramentos e multimodalidades no ensino de língua inglesa e no campo da linguística ou letramento literário. Contudo, nenhum trabalho traz a abordagem desta tese, ou seja, com a teoria dos multiletramentos e da adaptação, para trabalhos com textos literário de Poe, adaptados para as canções de rock de Lou Reed e Nox Arcana.

Os estudos voltados para o ensino de literaturas em língua inglesa são muito recentes, as discussões começaram a florescer na década de 1990, no Brasil. Da mesma forma, poucas pesquisas voltadas para LLI preocupam-se com o papel do leitor, principalmente, na educação básica. No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no que se refere às teorias pluralistas dedicadas à relação LLI e ensino, encontramos inúmeras pesquisas sobre multiletramento, letramento crítico e letramento literário.

Verificamos, pois, no banco de dados da CAPES, fazendo uma busca que toma por base os trabalhos realizados entre os anos de 2000 e 2021, na área de concentração do campo literário e que envolvem o ensino de LLI formação de leitor numa perspectiva pluralista, que dezoito pesquisas (doze dissertações e seis teses) trazem uma perspectiva de LLI e ensino que contribuem para o estudo de arte desta tese, que serão, brevemente, comentadas: Jordão, em 2001, analisou em sua tese de doutorado as concepções de literatura e de educação literária de

---

<sup>6</sup> Disponível em <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: set. de 2021.

alunos e professores universitários e ressaltou a presença de procedimentos interpretativos naturalizados, em sala de aula.

Wielewicki (2002) observou e interpretou como ocorria a agência discente em aulas de LLI, de cursos de Licenciatura em Letras. Rees (2003) estudou a compreensão intercultural de textos literários de língua inglesa em aulas de um curso de Letras de habilitação dupla Português/Inglês. Gottschalk (2003) investigou livros didáticos, professores e alunos do Ensino Médio, objetivando saber se a LLI está presente nesses espaços.

No ano de 2006, aparecem duas dissertações, a de Araújo (2006) que investigou a leitura de textos literários e os impactos na formação de professores em universidades particulares. No mesmo ano, Corchs (2006) examinou materiais didáticos de LI que usam a LLI como suporte para o aprendizado de língua em cursos livres de Fortaleza.

Casagrande (2008), em sua dissertação, analisou a recepção de poesias de Sylvia Plath, na versão inglesa, traduzida por alunos de curso de Letras. Albertino (2008), para verificar as impressões de leituras de alunos de Letras, trabalhou com fragmentos de um texto original e adaptado em língua inglesa.

Menezes (2010) analisou o discurso de professores universitários de LLI, suas concepções e práticas. No mesmo ano, Marins (2010), em sua dissertação, estudou como ocorreu a recepção de alunos de um curso de Letras da versão cinematográfica *My Fair Lady*, baseada na peça de Bernard Shaw, *Pygmalion*.

Em 2012, Lourenço verificou as preferências de leituras literárias em LI, para além dos muros da escola e da universidade, a fim de constatar se as LLI circulavam entre os adolescentes para, a partir dos dados coletados, poder conhecer suas percepções sobre literatura estrangeira. No mesmo ano, Sierakowski, em sua dissertação, analisou os livros da saga Crepúsculo, de Stephenie Meyer, que contém o intertexto com obras da literatura canônica, como Romeu e Julieta (Shakespeare) e O Morro dos Ventos Uivantes (Emily Brontë), analisando como o intertexto presente nos livros era apresentado nas adaptações cinematográficas.

Em 2013, Marins, em sua tese, verificou a possibilidade de formação crítica de leitores na terceira idade, por meio da aplicabilidade da tríade multiletramentos/agência/ (re) inclusão social via tradução, como proposta de ensino de literatura em língua inglesa.

Gomes (2017), em sua dissertação de mestrado, investigou os efeitos de uma abordagem de leitura multimodal, com a obra O Mágico de Oz, de L.Frank Baum, com alunos de uma turma de 6º ano do Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM), assim como problematizou o papel do modo escrito e a sua valorização. Foi observado que os níveis de criticidade, envolvimento, imersão e articulação entre as diferentes linguagens aumentaram

consideravelmente quando envolveu os elementos audiovisuais nas aulas, mesclando-os com o modo escrito. A autora conclui que ao considerar e dar liberdade para que os aprendizes lançassem mão de suas práticas locais de letramento (STREET, 2014), incorporando-as aos interesses pedagógicos, despertou-lhes significados mais efetivos.

No ano de 2018, temos os trabalhos de Oliveira (2018), Silva (2018) e Brener (2018). A pesquisa de Oliveira (2018) focou no desenvolvimento de atividades de ensino de língua inglesa para brasileiros, por meio de uma abordagem multimodal, de propostas de atividades compostas pelo livro *Animal Farm* (ORWELL, 1945) e pelo filme também intitulado *Animal Farm* (produzido por Halas e Batchelor 1956), pautado em conceitos como letramentos (SOARES, 2005; 2012 e KLEIMAN, 1995), multimodalidades (KRESS, 2000), e educação pluralista (COPE; KALANTZIS, 2000).

Ao longo das discussões, o conceito de adaptação (HUTCHEON, 2011) também foi abordado, uma vez que o filme foi o principal objeto de uso nas atividades. A partir de propostas, com base em uma abordagem multimodal, o foco das atividades deixa de recair sobre a linguagem escrita e passa a considerar atividades com canções, desenhos, ilustrações e expressões corporais. O objetivo, portanto, foi o de propor atividades em que a língua inglesa é trabalhada com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Silva (2018) analisou a relação entre letramento multimodal/literatura/filme e de qual maneira essa tríade podia contribuir ao ensino de literatura em língua inglesa e ao desenvolvimento de leitura crítica. A autora trabalhou com uma oficina intitulada: “Ensino de literatura em língua inglesa e multiletramentos: Edgar Allan Poe na escola pública”, que foi ofertada em uma escola estadual para alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Os materiais selecionados para o trabalho foram os contos: *A Máscara da Morte Rubra* (2017), *O Coração Delator* (2017) e *A Queda da Casa de Usher* (2017), todos do autor norte-americano Edgar Allan Poe, tanto no texto escrito, como em suas respectivas traduções para a animação *Extraordinary Tales* (2015), dirigida por Raul Garcia (SILVA, 2018).

Sendo assim, Silva (2018) verificou de que maneira a circulação de textos literários em outros meios semióticos, como o filmico, pode ser utilizada em sala de aula para o trabalho com a literatura por meio de leituras multimodais e, assim, contribuir à formação do leitor crítico. O resultado da pesquisa apontou que o contato com diferentes modos de circulação do texto literário ampliou a visão dos alunos sobre seu conceito de leitura e viabilizou o reconhecimento do leitor como agente, mostrando os multiletramentos como uma pedagogia de inclusão, que possibilita a valorização de diferentes inteligências, a partir do reconhecimento de produções contemporâneas, resultado que são dos novos modos de comunicar e de construir sentidos.

Brener (2018), em sua tese de doutorado, buscou compreender de que maneira professores de inglês em formação se engajavam em práticas de leitura literária multimodal e multimidiática emergentes, identificando os papéis que tais práticas desempenham na formação desses professores-leitores. A geração de dados deu-se a partir de duas disciplinas semestrais propostas a um curso de licenciatura em Língua Inglesa, através da coleta de artefatos multimodais e de propostas de ensino de literatura de língua estrangeira, produzidas pelos participantes como tarefas solicitadas nas disciplinas.

Os trabalhos que constam na CAPES sobre formação de leitores e LLI estão relacionados, em sua maioria, com a formação do professor (JORDÃO, 2001; WIELEWICKI, 2002; REES, 2003; GOTTSCHALK, 2003; ARAÚJO, 2006; CASAGRANDE, 2008; ALBERTINO, 2008; MENEZES, 2010; MARINS, 2010; BRENER, 2018), mesmo assim, nenhum deles contempla, simultaneamente, as Teorias dos Multiletramentos e a Teoria da Adaptação, conforme é proposto nesta Tese.

Marins (2010), Gomes (2017), Oliveira (2018) e Silva (2018) abordaram a recepção que alunos tiveram em relação a textos literários multimodais adaptados. No caso de Marins (2010), o trabalho foi realizado com alunos universitários da terceira idade. Gomes (2017) trabalhou com alunos do sexto ano de Ensino Fundamental. Oliveira (2018) elaborou atividades para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental ou iniciais do Ensino Médio. Por fim, Silva (2018) elaborou oficinas para estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

Por meio dos resultados obtidos com essa pesquisa, busco defender a tese de que considerar as práticas de leituras literárias adaptadas multimodais e multiculturais, a partir das perspectivas dos (Multi) letramentos literários, implica fomentar concepções novas (diferentes da visão já construída) em relação à literatura e ao ensino de literatura em LI, que ajudem na reflexão sobre práticas (Multi) letradas literárias contemporâneas que indicam uma mudança no processo de leitura, produção e compreensão com implicações para a sala de aula, evidenciando, portanto, a necessidade das licenciaturas enfocarem outros letramentos, além da escrita. Outro ponto a ser defendido pela tese é a motivação para a escolha do sintagma (Multi) letramentos Literários em ampliação ao atual sintagma proposto por Zappone (2007, 2008, 2009), Letramento Literário.

Com vistas a atingir o objetivo dessa pesquisa e entender de que maneira os alunos colaboradores se envolvem com o texto literário multimodal, elaborei uma proposta de trabalho com a Literatura em Língua Inglesa ancorada nas Teorias dos Multiletramentos e na Teoria da Adaptação, que tomou como base textos literários do escritor Estadunidense Edgar Allan Poe e as adaptações realizadas pelas bandas de rock: *Nox Arcana* e por Lou Reed, ex-integrante da

banda *Vevelt Underground*.

A proposta foi desenvolvida por mim e pelos alunos colaboradores da primeira série do Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada na cidade Palmeira dos Índios, Alagoas, ao longo do ano de 2019. O trabalho foi desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa, com carga horária semanal de duas horas aulas (às terças e às quintas-feiras), totalizando 61 horas de aulas, durante os três bimestres do ano letivo (2º, 3º e 4º) de 2019, conforme informado. A pesquisa contou com vinte e seis alunos/colaboradores e a professora regente.

A geração de dados deu-se a partir do desenvolvimento da proposta, do engajamento dos alunos com ela e da coleta de artefatos multimodais produzidos pelos alunos participantes. Chamo de artefatos multimodais os textos produzidos como atividades solicitadas ao longo do processo. Esses textos abrangem gêneros variados e sua principal característica é ser multimodal, ou seja, apresentar a combinação de diferentes modos para construção de sentidos, como também ser criativo e apresentar alguma intertextualidade com os textos trabalhados ao longo do desenvolvimento da proposta.

As atividades que deram origem aos artefatos multimodais e às propostas de ensino tinham objetivo de colocar os alunos como designers-produtores de sentidos, por meio da prática do letramento crítico. Além dos artefatos multimodais, os registros com as notas de campo e os fotográficos foram de fundamental importância para auxiliar as minhas reflexões. Para fins de análise, adotei os princípios e passos da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977).

Esse trabalho foi organizado em quatro partes principais, além da Introdução, das Considerações finais, das Referências, dos Apêndices e Anexos. Na primeira parte, dividida em subseções, apresento o referencial teórico que subsidiou a discussão dos dados. Início o percurso com uma retrospectiva da teoria como Letramento até a sua perspectiva mais atualizada, como Multiletramentos ou Letramentos, enfocando as mudanças de paradigmas com ênfase para conceitos importantes de sua pedagogia, tais como letramentos enquanto *designs* multimodais de significados, modos de significação, sinestesia e elementos do *design*.

Apresento também a conceitualização de letramento literário formulada por Zappone (2008), mas defendo a alteração para o sintagma (Multi)letramentos Literários, em ampliação ao atual sintagma proposto por Zappone (2008). Traço um percurso para discutir a trajetória do conceito de *letramento* e sua expansão para *letramento literário*, para, assim, justificar o porquê desta tese trazer no seu título a expressão (Multi)letramentos Literários ao invés de *Letramento Literário*.

Procuro apresentar confluências ou possíveis diálogos entre os conceitos pertinentes à teoria da adaptação (HUTCHEON, 2006, 2011), o conceito de letramento literário, com base na teoria dos *New Literacies Studies* (ZAPPONE, 2006), e alguns conceitos-chave da teoria dos Multiletramentos, do *New London Group*, que balizam as análises e as discussões da coleta de dados desta tese.

Na segunda parte, descrevo o percurso metodológico da pesquisa e apresento, portanto, o *locus*, a motivação e o contexto da pesquisa, os participantes. Posteriormente, teço considerações sobre o processo de geração de dados, em que justifico a escolha dos textos da proposta. Descrevo, fundamento e discuto a proposta e apresento um quadro síntese com a elaboração das atividades que deram origem aos dados analisados.

A terceira parte está dividida em quatro seções de análises, que organizei de acordo com o desenvolvimento de leitura dos textos literários adaptados de Poe, para outras modalidades, com ênfase para as canções dos álbuns temáticos *The Raven e Shadow of The Raven*. Através do levantamento de temas presentes nos artefatos multimodais produzidos pelos alunos, procurei mapear as práticas de leitura multimodais com as quais os alunos se engajam.

Em seguida, analiso os artefatos multimodais produzidos pelos colaboradores envolvidos na pesquisa, com foco nos modos de representação, na autoria, criatividade e intertextualidade com os textos trabalhados na proposta. Utilizo as categorias de modos de representação e a noção de *Designs* e seus desdobramentos, apresentados por Cope e Kalantzis (2009), Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020); para classificação dos modos presentes nos artefatos, Kress (2010); e sobre a intertextualidade, Hutcheon (2006, 2011).

Esperamos que a inserção de propostas de ensino que incluam a literatura de LI, trabalhada em consonância com as Teorias dos Multiletramentos e com a Teoria da Adaptação no ensino da Educação Básica, possa contribuir favoravelmente com uma ampliação da formação leitora desses alunos e que possibilite a resignificação nas concepções de literatura e de ensino de literatura dessa língua, que leve em conta as adaptações dos textos literários.

Desse modo, faz-se necessário discutir questões que apontem possíveis formas de interação entre professores e alunos e que se voltem para os (Multi)letramentos Literários, termo por mim designado nesta tese, como união entre os multiletramentos e o letramento literário, numa ampliação do termo Letramento, usado por Zappone, no sintagma Letramento Literário.

Consideramos que a utilização desse novo sintagma (Multi)letramentos Literários mostra-se mais profícuo a essa proposta por carregar uma pluralidade no seu conceito e apontar para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades,

principalmente, as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos, por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012).

Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados, ou seja, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, mas integra imagem, som, movimento; além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única aluno/professor, mas colaborativa, de sujeitos que contribuem para a produção e retextualização. Portanto, esses objetos discursivos nos desafiam a repensar/ressignificar as concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados, sejam elas literárias ou não.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 BASES TEÓRICAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LI POR MEIO DOS (MULTI) LETRAMENTOS LITERÁRIOS

#### 2.1.1 Do letramento aos Multiletramentos

As mudanças ocorridas na contemporaneidade apontam para um cenário cada vez mais marcado por incertezas e mudanças permanentes, uma vez que o fenômeno da globalização não apenas estreitou fronteiras, mas também contribuiu para evidenciar as desigualdades e para estabelecer dicotomias, aliadas aos movimentos transnacionais. A expressão Movimentos Sociais Transnacionais, cunhada recentemente, é utilizada por Jackie Smith em sua obra *Social Movements for Global Democracy* (2008). Nela, a autora discorre sobre como os Movimentos Sociais estão reagindo às mudanças de poder.

Na esteira dessa discussão, Della Porta e Tarrow (2005) afirmam que, mais recentemente, uma corrente crescente de pesquisa sobre Movimentos Sociais identificou três importantes processos de transnacionalização, quais sejam: difusão, domesticação e externalização. A saber, difusão quer dizer a disseminação de ideias, práticas e moldes dos movimentos de um país para outro; domesticação refere-se à disputa em território doméstico de conflitos que tiveram sua origem externamente; e externalização significa o desafio às instituições supranacionais para intervir em problemas ou conflitos domésticos.

Desse modo, é possível inferir que esses movimentos sociais e o fenômeno da globalização, associados ao desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação – TICs, particularmente com o maior acesso ao computador e à internet por parte da população de um modo geral, como foi tratado na introdução deste trabalho –, têm contribuído sobremaneira para a transformação dos espaços locais.

Esses movimentos originaram o que hoje denominamos por sociedade global e tecnológica, a qual tem gerado diferentes modos de pensar e agir nesses espaços sociais. Ora, se houve mudanças que afetaram todo o cenário social, as universidades e as escolas, como instituições sociais promotoras do conhecimento e dos saberes instituídos, padecem, conseqüentemente, dessas mudanças. Portanto, pensar sobre o papel dessas instituições, em face desses acontecimentos e desse cenário, que vêm constantemente passando por transformações, tornou-se imprescindível.

Muito se tem refletido sobre a educação frente a essas mudanças ocorridas nos tempos denominados de pós-modernos. Uma das questões norteadoras para essas discussões seria: qual passaria a ser, de fato, a função da educação institucionalizada que pudesse conectar o indivíduo com esses novos tempos? Este momento globalizado, que estamos vivendo e que tem sido cada vez mais impactado pelos recursos tecnológicos, foi mais afetado ainda pela pandemia que o mundo está enfrentando nos dois últimos anos. Esse cenário carece de, e convoca cada vez mais, novos olhares para a educação que nos ajudem a discutir e a entender as mudanças e as interpelações pelas quais passam os sujeitos e a sociedade. Conforme já prenunciava Garcia Canclini (2008 [1989], p. 283), todas essas mudanças têm convocado “outros instrumentos conceituais”. Essa convocação, a meu ver, continua pertinente e atual.

Para tratar dessas mudanças e de como lidar com elas nestes novos tempos, procurarei sintetizar, nesta seção, os conhecimentos provenientes das teorias do letramento, que, nas últimas décadas, têm se ocupado dessas questões e contribuído com uma ampla e diversificada discussão tanto no plano internacional quanto no nacional, que passaram a considerar o letramento como uma prática decorrente da interação social e cultural dos sujeitos e não somente como uma habilidade técnica. O pressuposto essencial dessa nova maneira de compreender o letramento é que a leitura e a escrita só fazem sentido contextualizadas em práticas sociais.

De acordo com Street (2014), os *New Literacies Studies* (NLS), ou Novos Estudos do Letramento, têm como conceito-chave a etnografia enquanto metodologia de pesquisa que pode ser realizada em três níveis de uma escala descritiva: no nível mais alto, em que o pesquisador assemelha-se ao antropólogo, cujo trabalho enquadra-se nos princípios metodológicos descritos por Street; no nível intermediário, no qual o pesquisador adota uma perspectiva etnográfica, cujo enfoque não é tão abrangente quanto aquele realizado pelo antropólogo; e, por fim, na base, nível em que o trabalho etnográfico do pesquisador corresponde ao uso de instrumentos da etnografia.

Fundamentados na etnografia, enquanto metodologia de pesquisa, e utilizando-se dos diferentes níveis da escala descritiva, os NLS elaboraram duas importantes concepções dessa teoria, a de letramento autônomo e a de letramento ideológico (STREET, 2003b, p.3), as quais serão tratadas com mais especificidade na seção posterior por se tratar de conceitos que importam a esta tese. Também fazem parte dessa teoria os conceitos de eventos e práticas de letramento, que são usados como instrumentos de estudo e como unidades básicas desse fenômeno.

Dentre os estudos que, inicialmente, colaboraram para a expansão dessa perspectiva, na qual são privilegiados os aspectos sociais e culturais sobre os quais se sustentam os usos da escrita, estão as pesquisas etnográficas de Brian Street, realizadas na década de 1970, no Irã, em um vilarejo sobre o qual pairava a representação dominante de habitantes “atrasados” e “iletrados”. Na década de 1980, destacam-se os estudos de Shirley Heath (1982), realizados no sudoeste dos EUA, nos quais o evento de letramento foi usado por ela como unidade de análise para investigar os usos da leitura e da escrita por crianças com idade pré-escolar em três comunidades distintas naquele país. Na década de 1990, por sua vez, Davi Barton e Mary Hamilton analisaram, em seus estudos, os usos cotidianos da escrita de 65 moradores no bairro de Springside, em Lancaster, na Inglaterra. O desenvolvimento dessas pesquisas deu-se a partir de dois conceitos-chave para a análise do letramento dos diferentes grupos sociais: os eventos de letramento e as práticas de letramento.

Heath (1982, p. 50) definiu “eventos de letramento” como “[...] ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas”<sup>7</sup>. Para Barton (1994), a expressão eventos de letramento derivou da ideia sociolinguística de eventos de fala. Ele foi utilizado pela primeira vez em relação ao letramento por Anderson et al. (1980), que o definiram como uma ocasião durante a qual uma pessoa procura “compreender sinais gráficos”. Posteriormente, Heath caracterizou um “evento de letramento” como qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação. Desse modo, os eventos de letramento são visíveis e podem ser banais, cotidianos, institucionalizados ou não. Em cada um desses eventos, os participantes seguem regras de interação socialmente estabelecidas pelas comunidades às quais pertencem.

A explicação do autor sobre o conceito de práticas de letramento mostra-se mais complexa, inclusive se confundindo com o conceito de eventos de letramento de Heath (1983). Isso se dá porque o conceito de prática é mais abstrato e extrapola a materialidade do acontecimento, uma vez que engloba aspectos culturais e ideológicos. Compreender essas práticas implica, necessariamente, entender a dinâmica de como os sentidos/significados são construídos em determinado evento (STREET, 2003, 2014).

Barton e Hamilton (2010) enfatizam, em seus estudos, que as práticas de letramento são moldadas por regras sociais e pelas relações de poder que são estabelecidas por aqueles que podem produzir e/ou consumir determinados tipos de textos. Desse modo, o conceito de práticas

---

<sup>7</sup> “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretative processes and strategies” (Tradução minha).

relaciona-se mais às regras internas de grupos e comunidades do que às características particulares dos sujeitos, pois a prática envolve a cultura, as identidades e os discursos dos participantes e dela emergem os eventos.

Para exemplificar esses dois importantes conceitos discutidos até aqui, apresento, a seguir, uma representação produzida por Bevilaqua (2013, p. 105) que considero bastante esclarecedora para a compreensão dos conceitos de prática e evento de letramento, sob a perspectiva do Modelo Ideológico tratado aqui.

**Figura 01:** Práticas e eventos de letramento



Fonte: Adaptado de Bevilaqua (2013, p. 105).

A autora ilustra e apresenta a seguinte explicação para a representação dos conceitos em duas esferas distintas, mas que se complementam:

A esfera externa é da ordem do ‘potencial’, do que poder vir a constituir um evento, isto é, são as instâncias sociais, culturais, ideológicas e discursivas que dão forma e materializam, no evento do letramento, os significados atribuídos ao uso da leitura e escrita. A esfera interna é da ordem da atualização e, portanto, conforme definem os teóricos, é passível de ser observável; é o uso do letramento na instância social. Como pano de fundo, são inerentes ao modelo ideológico de letramento o contexto social e as dimensões culturais e ideológicas que o constituem (BEVILAQUA, 2013, p. 105).

Após o surgimento dos NLS, mais especificamente em 1994, na cidade estadunidense de Nova Londres, New Hampshire, teóricos, sobretudo da Linguística e da Educação, oriundos de três países – Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália –, reuniram-se a fim de debater os

sérios problemas pelos quais o sistema de ensino anglo-saxão estava passando (COPE; KALANTZIS, 2000). Esse grupo de estudiosos que foca em diferentes áreas do conhecimento indagava acerca dos problemas pelos quais passava a educação desses países e procurava, através deles, encontrar meios de minimizar e/ou resolver tais demandas.

Como lidar, então, com essas mudanças que têm exigido de nós, cada vez mais, repensar/ressignificar as formas de ensinar e de aprender? Desse modo, trago as pertinentes indagações de Kress sobre estes tempos de mudança, instabilidade e incertezas que continuam condizentes com o que vivemos em tempos pandêmicos<sup>8</sup>.

Onde estamos? O que temos? O que resta do antigo? O que há em comum quanto à produção das representações e mensagens entre o antes e o agora, e o provável amanhã? Acredito que o que precisamos são novas ferramentas para pensar, novos aportes para alocar, nos quais vemos o antigo e o novo, e os vemos sob uma nova ótica (KRESS, 2003, p. 8, tradução de Duboc, 2011).

Pesquisadores representativos dessa discussão integram o chamado *New London Group* ou como passou a ser chamado no Brasil, Grupo de Nova Londres. Esse grupopropõe uma pedagogia que promova projetos em três dimensões: “diversidade produtiva”, “pluralismo cívico” e “identidades multifacetadas”; em outras palavras, projetos relacionados, respectivamente, aos campos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal (COPE; KALANTZIS, 2006).

Esses questionamentos, pertinentes a estes novos tempos, surgiram de um importante manifesto, resultado de um Colóquio realizado pelo NLG – um grupo formado por vários pesquisadores, entre eles Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, entre outros. Essas discussões serviram de debate e de base para a consolidação das novas teorias do letramento, as quais buscavam respostas, ainda em seus momentos iniciais (1996), para uma questão da maior relevância social, pois procuravam compreender:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não

---

<sup>8</sup> Ao longo da escrita desta tese, mais precisamente nos últimos dois anos, ou seja, desde 2019 até meados de 2021, estamos vivendo sob o terror da pandemia provocada pela transmissão de um vírus, denominado de novo coronavírus. O primeiro caso da pandemia pelo SARS-CoV-2 foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019. Desde então, os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo: primeiro pelo continente asiático e depois por outros países, causando desespero e comoção pelas mortes, que hoje (04 de setembro de 2021) já atingiu o número de 582.670 mil óbitos. ([www.covid.saude.gov.br](http://www.covid.saude.gov.br)). O primeiro caso do Brasil foi identificado em São Paulo. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS definiu o surto da doença como pandemia.

padrão? O que é apropriado para todos os contextos de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (NEW LONDON GROUP, 2006 [1996]).<sup>9</sup>

Esses estudiosos dos letramentos reuniram-se em Nova Londres<sup>10</sup>, Connecticut (EUA), onde passaram uma semana discutindo a necessidade de a escola mudar a perspectiva de ensino para uma valorização dos novos letramentos emergentes na sociedade.

Conforme Bevilaqua (2013), a denominação Novos Estudos do Letramento foi cunhada por Gee, quando da observação de que emergiam, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na América do Sul (Brasil), na América do Norte (Estados Unidos) e na Europa (Reino Unido), estudos que focavam muito mais no lado social do letramento do que no seu lado cognitivo. Desse modo, o adjetivo “novo” está relacionado ao que ocorreu no campo da pesquisa do letramento e que foi denominado por “virada social” (GEE, 2000 a), ou “virada sociocultural” (LANKSHEAR, 1999). Essa “virada” representou uma mudança paradigmática da mente do indivíduo, visto que se passou a considerar a leitura e a escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas).

Dessa forma, os estudos sobre os letramentos passam a ser vistos como um “conjunto plural de práticas sociais” (GEE, 2000 a). Essa proposta pedagógica foi primeiro pensada e divulgada no contexto da língua inglesa, como apontado anteriormente, mas isso não impede a ressignificação para outros contextos e idiomas, já que essa proposta busca uma mudança das práticas tradicionais de ensinar e aprender uma língua, seja ela materna ou estrangeira, uma vez que procura romper com práticas tradicionais de ensino e aprendizagem que consideram, apenas, a linguagem verbal de modo monolíngue, monocultural e normativo.

À época, a grande preocupação desse grupo era responder ao seguinte questionamento: o que constitui o ensino apropriado do letramento num contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e conectividade global? Mattos (2015), em sua tese, chama atenção para o fato de que essa preocupação ainda é bastante atual nos estudos sobre a educação.

O GNL percebeu o quanto as “novas tecnologias” haviam remodelado a linguagem, que passou, rapidamente, de uma perspectiva monomodal para uma perspectiva multimodal, e o quanto a sociedade havia sido impactada com a nova realidade imposta pela globalização.

---

<sup>9</sup> What is appropriate education for women, for indigenius peoples, for immigrants who not speak the national language, for speakers of non-standard dialects? Whaty is appropriate for all in the context of the ever more critical factors of local diversity and global conectedeness.

<sup>10</sup> Por isso, o grupo denomina-se GNL – Grupo de Nova Londres (traduzido para o Brasil), pois o lugar onde se reuniram pela primeira vez, em 1994, foi a cidade de New London, em New Hampshire, nos EUA, e, devido a isso, ficaram conhecidos como *New London Group* – NLG.

Assim sendo, Cope e Kalantzis (2000) relatam que o grupo escolheu a palavra “multiletramentos” para resumir a proposta. Nesse sentido, é possível inferir que o prefixo “multi” abrange, ao mesmo tempo, os dois problemas apontados pelo grupo: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que envolvem os textos multimodais, mas também a pluralidade e a diversidade culturais presentes neste cenário contemporâneo.

As novas tecnologias que haviam remodelado a linguagem à época do surgimento do GNL, precisamente nos anos 90, têm avançado e se aprimorado cada vez mais nos nossos tempos. Isso nos faz reconhecer a importância da Pedagogia dos Multiletramentos, haja vista que precisamos preparar o aluno de hoje para viver em um mundo multiletrado e multicultural, tornando-o capaz de usar as habilidades de leitura e escrita dos mais variados modos e nos diversos contextos do seu cotidiano. Martinec e Salway (2005, p. 337) corroboram esse pensamento ao afirmarem que “devido ao ritmo implacável da evolução das tecnologias de comunicação e informação, texto e imagens estão cada vez mais juntos criando textos multimodais”, sejam esses textos impressos ou digitais.

À época, como foi dito anteriormente, esses pesquisadores se reuniram em Nova Londres, Connecticut (EUA), e, após uma semana de discussões sobre as mudanças ocorridas no cenário pós-moderno e suas consequências para o ensino e a aprendizagem, publicaram um manifesto intitulado *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais*<sup>11</sup>. Em um contexto bem diferente do nosso, esse manifesto já apontava para a necessidade de a escola levar em conta as mudanças ocorridas em consequência da globalização, com as novas tecnologias da informação e da comunicação, como também com as diversas culturas existentes.

Dessa forma, podemos observar que já havia uma preocupação com um ensino contextualizado naquela realidade que estava sendo delineada para um futuro cada vez mais tecnológico e diversificado. Esses novos tempos pedem um processo de ensino e aprendizagem colaborativos, que oportunize o acesso a um ensino eficaz e que faça uso das múltiplas linguagens e das ferramentas tecnológicas comuns e usuais para os jovens e para as pessoas dos diversos grupos culturais.

Após 22 anos, muitos estudos e pesquisas têm sido realizados tanto pelos pesquisadores que compunham o GNL quanto por aqueles que se interessaram e ainda se interessam por esses estudos no âmbito internacional e no nacional. Nesse grupo internacional, Cope e Kalantzis (2000, 2005, 2008, 2012) estão atentos às mudanças sociais ocorridas e têm desenvolvido a

---

<sup>11</sup> *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures.*

Pedagogia dos Multiletramentos, que dialoga com embasamentos teórico-metodológicos que proporcionam um alicerce para novas práticas pedagógicas mais condizentes com o atual cenário social.

Um dos grandes projetos, de âmbito nacional, que tem dispensado uma atenção especial ao ensino de LI enquanto disciplina do currículo da Educação Básica na perspectiva do letramento crítico é o Projeto Nacional que tem como título “Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas Estrangeiras”<sup>12</sup>, lançado em 2009, no Brasil, sob a coordenação da professora Dra. Walkiria Monte Mór e do professor Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza da Universidade de São Paulo – USP.

Esse projeto toma por base a teoria dos Novos Letramentos e Multiletramentos, do GNL, voltada para o ensino de línguas estrangeiras, e tem se mostrado um importante passo na ressignificação dessa teoria, com vistas a um ensino crítico nas escolas públicas, considerando, também, que vem cumprindo, de forma muito salutar, com seu objetivo de estreitar os laços entre a universidade e a Educação Básica.

É importante frisar que os coordenadores do referido projeto são também os autores das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras – OCEM-LE (BRASIL, 2006)*, documento oficial do Ministério da Educação que, com base nas teorias dos novos letramentos, trouxe contribuições importantes para o ensino de línguas estrangeiras ao propor uma revisão das práticas adotadas pelas escolas, de maneira que o ensino possa ir ao encontro das necessidades dos indivíduos em uma sociedade digital e globalizada.

Nas OCEM-LE (BRASIL, 2006), Menezes de Souza e Monte Mór apontam que os saberes sobre a LI ensinados na escola devem ampliar as possibilidades dos indivíduos no que diz respeito ao contato com outras culturas, não somente à inclusão no mercado de trabalho e ao acesso às tecnologias. Os estudiosos trazem uma significativa reflexão sobre os valores locais em contraposição aos valores globais, uma questão relevante sobre o contato e a aproximação de culturas.

Para esses autores, local é tudo aquilo que é “regional, interior de uma comunidade ou de grupos com características próprias”; e global corresponde a tudo o que é “universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político- econômica, apresentam-se como modelos sociais” (BRASIL, 2006, p. 96). Assim, pensar em culturas é considerar não apenas as mais distantes, como as de países estrangeiros, mas também as

---

<sup>12</sup> Esse projeto tem como núcleo-sede a Universidade de São Paulo – USP e conta com a participação de mais de 20 universidades e com perspectivas cada vez maiores para novas adesões, dadas as inúmeras pesquisas que vêm sendo realizadas pelo grupo (SILVA, 2016).

diferentes culturas observadas em nosso país, no nosso estado, na nossa cidade, no nosso bairro e na própria sala de aula.

No Brasil, outro projeto que merece destaque é o de Roxane Rojo, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, situado mais no estudo da Língua Portuguesa; a autora destaca-se por trazer reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna e possui muitas publicações sobre o assunto, dentre as quais ressaltamos duas: *Multiletramentos na Escola*<sup>13</sup> (ROJO; MOURA, 2012) e *Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs* (ROJO, 2013).

Chamamos atenção para esses dois grandes projetos no âmbito nacional por destacarem, em suas pesquisas, os Multiletramentos e o ensino de língua no Brasil e por lançarem um novo olhar sobre os espaços escolares e os estudos de língua, seja ela estrangeira ou materna, efetivados por pesquisadores brasileiros. Evidenciamos que esses projetos têm sido um grande marco e vêm consolidando as discussões e as pesquisas para as questões mais pertinentes à realidade do nosso país, ressignificando a teoria inicial do GNL, dadas as novas contribuições ao tratar de importantes temas do cotidiano escolar para as discussões científicas, numa perspectiva mais humanizada, colaborativa e inclusiva para o ensino no Brasil.

A Teoria dos Multiletramentos discute, também, outro assunto bastante pertinente e que interessa, sobretudo, a esta pesquisa: a necessidade de “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6). Precisamos aprender a negociar as diferenças e a ressignificar saberes, fazeres e papéis assumidos na e pela escola, considerada, socialmente, como a agência responsável pela educação sistemática. Nesse espaço heterogêneo, podemos relativizar, através de um trabalho colaborativo e inclusivo e de uma pedagogia crítica, essa visão hegemônica que se tem sobre os modos de ensinar e aprender, como também estabelecer hierarquias horizontais em detrimento das verticais, comumente presentes nas escolas.

Desse modo, os Multiletramentos, entendidos de um ponto de vista epistemológico, questionam as visões tradicionais sobre ensino e aprendizagem, uma vez que buscam problematizar a diversidade linguística e cultural por meio da Pedagogia dos Multiletramentos.

---

<sup>13</sup> Essa primeira obra, organizada por Rojo e Moura (2012), traz uma coletânea de trabalhos colaborativos que propõem, por meio do uso de novas tecnologias digitais, atividades de leitura crítica e análise e produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural; e o segundo livro trata dos letramentos no mundo digital, reunindo uma coletânea de artigos de um grupo de estudantes mestrands, doutorands e pós-doutorands sobre as múltiplas possibilidades que o ciberespaço oferece para um trabalho escolar com multiletramentos. Nessa obra, Rojo (2013) enfatiza a necessidade de que a escola prepare pessoas para atuarem em um cenário de novas práticas de letramento para buscar, criticamente, no ciberespaço, um lugar de encontro com diferenças e identidades múltiplas.

Além disso, apresentam reivindicações e contra-argumentos sobre a política “correta”, o cânone da grande literatura, a gramática e o retorno ao tradicional (COPE; KALANTZIS, 2000).

Assim sendo, podemos dizer que a Pedagogia dos Multiletramentos, advinda dessa teoria, aborda e abre novas formas de compreender e ensinar língua por meio da multimodalidade presente em imagens, vídeos, *hyperlinks*, entre outros recursos audiovisuais e tecnológicos. Nesse sentido, ser letrado já não envolve apenas ser funcional socialmente, através de textos linearmente escritos, pois, para a Teoria dos Multiletramentos, ser letrado significa circular socialmente por meio da multimodalidade de textos (escritos, imagéticos, digitais, multimodais etc.) presentes, principalmente, nos grandes centros urbanos; significa, ainda, fazê-lo de forma consciente e crítica (letramento crítico).

Esse princípio multimodal deve ser introduzido, por meio da educação, nos ambientes acadêmicos e escolares se estes pretendem contribuir com a participação social e crítica dos estudantes/cidadãos. Corroborando o ponto de vista de Lankshear e Knobel (2003), afirmamos que essa pedagogia se volta para o entendimento de como as diversidades linguísticas culturais, bem como o impacto das novas tecnologias, estão mudando as maneiras de ensinar e aprender.

É possível, por conseguinte, afirmar que essa geração vem mudando a forma de aprender e realizar a leitura multimodal (a leitura audiovisual em filmes, séries, vídeos, seriados etc.). Em tempos anteriores, esperávamos pelo filme, pela série ou pelo seriado que iria aparecer na TV ou alugávamos os lançamentos nas locadoras de vídeo; hoje em dia, podemos escolher, a qualquer momento, filmes, séries, minisséries, seriados, óperas, textos teatrais, concertos e, até mesmo, as novelas que já passaram e que estão passando (antes havia uma preocupação em perder capítulos, hoje assistimos de acordo com a vontade, o gosto, a condição e o tempo disponível de cada um), os quais serão provavelmente assistidos *on-line*.

Essas mudanças na vida privada impactam, sobremaneira, a vida pública. Cabe às escolas, então, repensar/ressignificar seus currículos, buscando promover uma relação de pertinência entre o que o aluno aprende na escola e a sua condição de cidadão pertencente a um mundo remodelado pelos impactos tecnológicos que influenciam, em menor ou maior grau, a vida cidadã. Daí a importância de optarmos por uma pedagogia como a dos multiletramentos, pois:

[...] embora o letramento seja o objeto de estudos dos NLS e dos Multiletramentos, este apresenta um enquadramento teórico que o distingue daquele. Seu foco de atenção está centrado primordialmente no ensino do letramento, ou melhor dizendo, dos multiletramentos. Para esse fim, os teóricos formulam conceitos-chave à luz das profundas mudanças instauradas

pelo ‘novo capitalismo<sup>14</sup>’ e a ampla tecnologização que o acompanha (BEVILAQUA, 2013, p. 105).

Assim sendo, um conceito basilar, que serve de eixo estruturante para toda a teoria, é o de *Design*<sup>15</sup> de sentidos. Para Aguiar (2012), esse conceito pode ser entendido como o modo de desenvolver processos de construção de representações significativas. O *Design* ocorre por meio de dois movimentos: os processos de construção de sentidos para si (modos de interpretação), que envolvem os atos de ler, escutar, ouvir, ver, sentir, entre outros; e os processos de construir sentidos para o mundo (modos de comunicar e de produzir) por meio de ações como escrever, falar, produzir imagens etc. (AGUIAR, 2012).

É a partir do conceito citado acima que a teoria instanciará concepções de construção de sentido, interesse, agenciamento e multimodalidade, primordiais para o ensino requerido na contemporaneidade e que foram explicitadas no decorrer da seção. Segundo Cope e Kalantzis (2009, p. 175-176), o conceito de *Design* fora instituído com o propósito de se contrapor às concepções tradicionais de ensino pautadas em uma visão estática e monomodal da linguagem (foco na escrita). Assim sendo, a noção de *design* seria adequada para descrever os processos de ensino e aprendizagem enquanto atos de construção em detrimento das concepções estáticas da transmissão de conhecimento do ensino tradicional de letramento, ou seja, o letramento autônomo (STREET, 2003, 2014).

No ato de construção de sentido ou do processo criativo (*Design*) pelo qual o sujeito passa, este é denominado na teoria como produtor de sentido (*meaning-making*)<sup>16</sup>, ou produtor de sentido, uma vez que constrói e representa sentidos, passando a agente, designer de sentidos, e não simples receptor de habilidades e competências.

De acordo com Cope e Kalantzis (2009, p. 175-176), o *Design* é constituído por três aspectos: *Available Designs* (recursos culturais e contextuais para a construção do sentido, incluindo modo, gênero e discurso); *Designing* (processo de construção e recontextualização da representação do mundo por meio dos *Available Designs*) e *Redesigned* (o mundo transformado em novos *Available Designs*, que instanciam novos sentidos). Os autores esclarecem que esses elementos não constituem um arcabouço teórico estático para a prática de ensino; pelo contrário, o *Design* representa o sentido como sempre movente, contra as noções inertes de aquisição e competência (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 177). Na perspectiva

---

<sup>14</sup> O novo capitalismo (GEE, 2000a) apresenta mudanças profundas quanto às relações de trabalho na nova economia. Essas relações preveem o sujeito não mais como mero ‘reprodutor’.

<sup>15</sup> Vou manter o termo na língua de origem por falta de uma melhor tradução para a língua portuguesa.

<sup>16</sup> Cope e Kalantzis (2009).

epistemológica da teoria dos Multiletramentos, os professores e os alunos devem ser reconhecidos como sujeitos participantes da mudança social, como aprendizes ou, como a teoria os chama, de *designers*.

Por fim, os autores do GNL escolhidos para fundamentar as discussões teórico-metodológicas desta tese chamam atenção para dois aspectos essenciais da Pedagogia dos Multiletramentos: o primeiro abrange os elementos de “*design*” de significação, como foi mostrado anteriormente, quais sejam: os designs linguísticos, visuais, auditivos, espaciais, gestuais e visuais (entre outros); o segundo envolve a implementação da Pedagogia dos Multiletramentos, através das quatro dimensões apresentadas na sequência:

**1. Prática situada/Experienciamento** (*Situated Practice/Experiencing*<sup>17</sup>) – parte sempre do conhecimento pessoal, que é evidência da vida cotidiana do estudante, tomando por base que o conhecimento humano é situado e contextualizado. Assim, os conhecimentos dos alunos obtidos fora da escola devem ser valorizados e fazer relação entre os saberes prévios e as novas informações e experiências a que são expostos, principalmente, na escola, por ser este um espaço que, muitas vezes, desconsidera as práticas de letramentos (ideológicos) de seus alunos em detrimento de letramentos autônomos, sendo os que a escola valoriza e reconhece. Aqui, citamos uma das grandes perspectivas da presente pesquisa, a valorização da leitura de mundo<sup>18</sup> do aluno, pois percebemos a importância de levar para a sala de aula de LI abordagens que considerem os sujeitos e suas histórias de vida, seus gostos, suas leituras, suas críticas, suas percepções de leitor, de leitura, de literatura e da própria LI, procurando, assim, de forma colaborativa e crítica, a partir de suas práticas situadas, ressignificar e ampliar os conhecimentos locais e globais (do estudante).

**2. Instrução aberta** (*Overt Instruction/Conceptualizing*) – envolve definir e aplicar conceitos. É a partir da junção de diversos conceitos que o conhecimento da disciplina é

---

<sup>17</sup> Após desenvolverem as propostas dos quatro componentes – *Situated Practice*, *Overt Instruction*, *Critical Framing* e *Transformed Practice* – às práticas curriculares por aproximadamente uma década, Kalantzis e Cope (2005) lançam *Learning by Design*, obra em que reformularam os quatro fatores e os traduziram nos seguintes “processos de aprendizagem”, ou, ainda, orientações pedagógicas: *Experiencing*, *Conceptualizing*, *Analysing* e *Applying* (KALANTZIS; COPE, 2005). Neste texto, coloco as duas nomenclaturas na língua inglesa utilizadas pelos autores nas duas obras, mas mantenho a tradução apenas da primeira.

<sup>18</sup> Termo usado por Paulo Freire no seu livro *A importância do ato de ler*. “**A leitura do mundo precede a leitura da palavra**, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a ‘reler’ momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo” (FREIRE, 1989, p. 9, grifos meus). FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

construído de forma mais completa. Nesta etapa, os esforços colaborativos na relação professor-aluno visam permitir que o aluno seja capaz de cumprir tarefas mais complexas do que poderia sozinho e que possa ter uma compreensão do papel do professor como mediador nas atividades propostas e da própria relação com outros aspectos pertinentes ao que está sendo aprendido.

**3. Enquadramento crítico** (*Critical Framing/Analysing*) – diz respeito à relação de causa e efeito e à razão de ser das coisas. É o momento em que se evidenciam os objetivos, motivos, intenções e pontos de vista dos envolvidos; busca-se a criticidade com base na educação e no letramento crítico.

**4. Prática transformada** (*Transformed Practice/Applying*) – seria a aplicação do conhecimento em uma situação típica, já que se pressupõe que esta etapa tenha acontecido após as etapas anteriores; espera-se que os estudantes saiam com suas práticas transformadas e capazes de assumir suas agências nos diversos contextos de vida.

É importante salientar que, de acordo com os autores, essas quatro dimensões são apenas orientações pedagógicas e não uma pedagogia única ou uma sequência a ser seguida, pois consistem numa série de opções cujo objetivo é tornar os professores mais conscientes em relação aos procedimentos que usam, a fim de se assegurarem de que compartilham dos objetivos de aprendizagem e que possuem habilidades para incluir as diferentes realidades dos estudantes, uma vez que estes aprendem de formas distintas.

Em síntese, os multiletramentos “são áreas educacionais que problematizam as novas tecnologias e a educação” (FERRAZ, 2014, p. 18), o que torna essa teoria um importante aparato teórico para iluminar as discussões dos dados a serem analisados nesta pesquisa, como também um instrumento fundamental para a construção coletiva e colaborativa da Proposta de trabalho com a LLI, numa perspectiva dos (Multi)letramentos literários, a ser experienciada com alunos do Ensino Médio.

Ressaltamos, ainda, a necessidade de problematizar as novas formas multimodais dos textos literários que aparecem cotidianamente e que muitos alunos leem/assistem/interagem, mas que a escola não valoriza por, muitas vezes, ela não ter o hábito de trabalhar textos literários/multimodais nas aulas de LI, ou por não reconhecer tais textos como legítimos.

Ao tratarmos da LLI, não podemos deixar de mencionar o fato de que ela circula no Brasil, geralmente, através de releituras, traduções ou adaptações. “Nesse caso, é comum tradutores e estudiosos da literatura associarem o conceito de adaptação a uma forma de simplificação ou empobrecimento dos textos originais, que atenderia apenas aos interesses comerciais das editoras, sem nenhuma preocupação com valores estéticos” (AMORIM, 2005, p. 16). Acredito que isso ocorra em razão da visão tradicional do conceito de Literatura, que

ainda é muito forte, tanto na academia quanto pelos chamados leitores-fãs, em função da crítica da fidelidade ao texto escrito.

Nas últimas décadas, os estudos sobre adaptação caminham para uma mudança de foco. Nesse sentido, esta tese procura colaborar para a mudança de perspectiva da LLI, apresentando argumentos que, possivelmente, podem ampliar a visibilidade do ensino de literatura e tirar o foco da crítica da fidelidade, que pouco ou nada tem para acrescentar.

Os conceitos de multiletramentos e multimodalidades nos quais esta pesquisa está ancorada intencionam o desenvolvimento de habilidades que viabilizem a construção de significados/sentidos a partir de sistemas semióticos distintos. É importante salientar que a proposta de uma Pedagogia dos Multiletramentos não implica o abandono das formas tradicionais de letramento. Ao contrário, propõe compreender como diferentes manifestações culturais combinam diferentes sistemas semióticos para a construção de significados/sentidos.

A proposta desenvolvida para esta tese, que será apresentada em seção posterior, junto à metodologia, busca meios de estabelecer uma relação entre as práticas de letramento tradicionais, da cultura impressa, e aquelas com que – como se pressupõe – os jovens se envolvem fora do contexto escolar, tendo como base o conceito de Lévy (2014) de inteligência coletiva, que propõe uma mudança conceitual no modelo de leitura, considerado um processo social, participativo, colaborativo e que envolve várias práticas criativas e críticas, de acordo com o *New Media Literacy*.

### **2.1.2 Os Modelos de Letramento de Street e Suas Implicações para o Ensino de Literatura**

Num amplo contexto, podemos situar as novas teorias dos letramentos/multiletramentos como um contributo teórico fundamentado no paradigma da pós-modernidade e que passa a dar prioridade e legitimidade aos elementos antes desconsiderados pela teoria tradicional, tais como: diversidade, descontinuidade, conflitos e contradições, por serem estes entendidos como intrínsecos a quaisquer fenômenos sociais. Essa teoria está fortemente ancorada em contribuições advindas da teoria crítica da antropologia e da sociologia da educação.

No âmbito educacional, essa teoria busca repensar a escola a partir de uma linguagem da pedagogia crítica, uma filosofia educacional descrita por Henry Giroux (2010)<sup>19</sup> como um

---

<sup>19</sup> Giroux, H. Lessons from Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*, october 27, 2010. Retrieved 10/20/10. Disponível em: [https://ipfs.io/ipfs/QmXoyvizjW3WknFiJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXWo6uco/wiki/Critical\\_pedagogy.htm](https://ipfs.io/ipfs/QmXoyvizjW3WknFiJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXWo6uco/wiki/Critical_pedagogy.htm)

“movimento educacional, guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas”, uma vez que começam a se tornar relevantes temas como diferenças culturais e ideológicas que se contrapõem ao modelo até então vigente, denominado por Street (2014) como modelo autônomo de letramento.

Street (2014, p. 146) cunhou os termos letramento autônomo e letramento ideológico – o primeiro, que o estudioso chama de “Letramento com ‘L’”, maiúsculo e no singular, corresponde, portanto, a um tipo de modelo que desconsidera o contexto social, pois está centrado no ensino de aquisição de habilidades e fundamentado em noções de neutralidade e universalidade do conhecimento a ser transmitido. É descrito como algo autônomo, ou seja, o letramento por si mesmo é capaz de produzir efeitos sobre práticas cognitivas e sociais, desconsiderando as condições sociais, culturais e econômicas inerentes à vida social. Logo, o adjetivo cunhado por Street como “autônomo”, para esse tipo de letramento, caracteriza essa teoria como autorrepresentação, desconsiderando-se como uma “postura ideologicamente situada”, mas “como se fosse simplesmente natural” (STREET, 2014, p. 146).

Dito de outro modo, para Street (2014) o modelo autônomo compreende os processos de leitura e de escrita como produto completo em si mesmo, independente dos contextos de produção e recepção; assim, a escrita é invariável e faz da leitura um processo de decodificação do texto, obedecendo a uma lógica interna, imanente a ele.

O que torna problemática essa concepção de perspectiva epistemológica, arraigada em princípios evolucionistas, é que ela procura tratar todos os aprendizes pelo princípio da igualdade, e não da equidade, como se todos pudessem aprender a partir de um mesmo paradigma ou de um padrão, ou seja, essa concepção não leva em consideração as condições sociais, históricas e culturais dos sujeitos envolvidos. Isso a torna uma grande mantenedora de desigualdade e acaba por naturalizar e gerar divisões de grupos como se houvesse duas classes distintas, os letrados e os iletrados.

Concebe-se, aqui, a ilusória ideia de que, se o saber está à disposição de todos, a escolarização formal está para “todos”; no entanto, esses “todos” são tratados e percebidos de forma homogênea, pois não se levam em consideração as inúmeras diferenças existentes entre esses sujeitos aprendizes. Essas considerações pressupostas por Street (2014) como problemáticas situam-se, de acordo com Brener,

[...] na visão de que as pessoas que não possuem esse tipo de letramento, as “analfabetas”, ou aquelas que demonstram dificuldades em adquiri-lo, apresentam algum tipo de incompetência cognitiva. Ademais, essas pessoas vivem no “atraso”, incapazes de acompanhar as transformações do mundo e conseguir a almejada mobilidade social. A simples aquisição do código implica seu uso incondicional na vida social, e teria “automaticamente” um impacto positivo no progresso e desenvolvimento daquelas pessoas e da sociedade, não importando o modo como os sujeitos se apropriam desses letramentos (2018, p. 26).

O segundo modelo, postulado por Street como ideológico, também chamado de letramento de práticas sociais, traz o adjetivo “ideológico”, que se caracteriza por ser o lugar de tensão entre autoridade e poder, que são constituídos socialmente. E o autor explica que o termo

[...] não se refere ao seu antigo sentido marxista ou antimarxista, mas no sentido empregado por grupos “radicais” dentro da antropologia, da sociolinguística e dos estudos culturais contemporâneos, em que a ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro (STREET, 2014, p. 173).

Nesse contexto, o ideológico é o oposto do autônomo, pois aquele concebe as práticas sociais que utilizam a escrita, devendo-se levar em consideração os contextos de produção e de recepção, uma vez que os processos de escrita e de leitura estão sujeitos às deformações e variações porque são consequência da cultura e das estruturas de poder da sociedade onde o sujeito se situa. Portanto, mudam segundo os grupos e os contextos em que se desenvolvem.

Assim sendo, os sentidos que a escrita e a leitura assumem podem variar de acordo com a cultura do grupo em que são praticadas e, principalmente, não estão delimitados pela materialidade do texto. Por exemplo, um texto literário pode desencadear uma série de sentidos quando lido durante uma aula de literatura na universidade. Contudo, o mesmo texto pode ser lido com significados muito diferentes por leitores comuns que simplesmente gostem de literatura por fruição, mas que não têm a intenção de se aprofundar em estudá-lo enquanto uma obra de arte. Nesse modelo, as práticas de letramento são percebidas e tratadas como “indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p. 99).

Mattos (2015), ao discorrer sobre o modelo ideológico ou de práticas sociais de Street (1984, p. 8), reconhece a natureza sociocultural do letramento e o resume em seis características:

1. Assume que o significado do letramento depende das instituições sociais onde está inserido;
2. O letramento somente pode ser conhecido por nós sob formas que já possuem significado político e ideológico e não pode, portanto, ser separado desse significado e tratado como uma coisa “autônoma”;
3. A prática específica de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social tais como estratificação[...] e o papel das instituições educacionais [...];
4. Os processos pelos quais a leitura e a escrita são aprendidas são o que constrói o significado do (letramento) para professores específicos;
5. Seria mais apropriado referir-nos a “letramentos” do que qualquer letramento em particular;
6. Os autores que tendem para esse modelo e se afastam do modelo “autônomo” reconhecem como problemática a relação entre análise de qualquer qualidade “autônoma”, isolável do letramento e a análise da natureza política e ideológica da prática de letramento (MATTOS, 2015, p. 65-66).

Nessa síntese abordada pela autora, podemos compreender a ênfase dada à dimensão social e crítica de um trabalho que busca respaldo nesse tipo de teoria, pois não basta dizer que fazemos uso dessa prática teórica, mas nos revestirmos de uma nova, que redimensione esse modelo vigente, lembrando que o modelo ideológico, como enfatiza Street,

[...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (2014, p. 172).

Nesse âmbito, a teoria de Street é válida para que conheçamos esses modelos, percebamos suas definições e oposições, de forma didática, e possamos refletir sobre e compreender ambos os modelos. No entanto, não podemos nos posicionar apenas de um ou de outro lado, ou seja, negar um e optar exclusivamente pelo outro, ou vice-versa, uma vez que, se assim procedermos, estaremos deixando de considerar que ambos os modelos estão arraigados nas práticas sociais de qualquer atividade humana, pois tanto um modelo quanto o outro, necessariamente, perpetuarão algum tipo de ideologia. Desse modo, concordo com Mattos quando propõe ser mais apropriado concebê-las

[...] não como modelos binários com polos fixos e opostos, mas em termos de um contínuo em que práticas ideológicas e habilidades funcionais se misturam e se sobrepõem, ora predominam estas, ora aquelas, o que reflete um quadro mais condizente com a complexidade e a fluidez das práticas de letramentos de qualquer sociedade moderna (2015, p. 74).

Aqui caberia a pertinente indagação de Brener (2018, p.16) em sua tese: “Uma vez que a escola já é a instituição responsável por ensinar as formas tradicionais de letramento, não caberia também a ela a tarefa de estabelecer a associação entre tradição e contemporaneidade?”. A minha resposta seria sim, essa deveria ser a lógica. Compartilho dessa forma de pensar, em que a escola é entendida como esse espaço de acolhimento de ideias que possam ampliar as possibilidades de ensinar e aprender, mais condizentes com a atualidade.

Isso porque, se de um lado temos jovens que fazem uso das mídias digitais com maestria; de outro, eles precisam ser capazes de saber conjugar as formas emergentes de letramentos com as formas tradicionais, ainda bastante valorizadas no contexto escolar e, muitas vezes, acolhidas como a melhor ou a única forma possível. Aí está o problema, a meu ver: ainda existe uma resistência a mudanças para acolher e aprender com o novo, apesar das constantes atualizações que muitas instituições têm realizado em busca dessas melhorias do ambiente escolar e do processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que há, ainda, muito a se fazer devido à complexidade que envolve cada realidade, seja na esfera pública ou privada.

É nessa perspectiva que o NLG convoca a escola para essa tarefa, pois postula uma pedagogia que engloba as múltiplas práticas de leitura e de escrita circundantes na sociedade contemporânea, que envolvem os dois aspectos centrais dos letramentos contemporâneos: a multiculturalidade e a multimodalidade. Para Rojo (2009, p. 107), o papel da escola é promover o encontro entre as diferenças. Acredito que isso pode ser viabilizado pela dimensão dos multiletramentos, por possibilitarem que as práticas de letramentos das culturas locais sejam trazidas para o âmbito escolar de modo a dialogarem, em pé de igualdade, com os letramentos socialmente valorizados da escola. Para a autora, a subversão da hierarquia não implica o apagamento dos conflitos, uma vez que estes seriam bem-vindos devido à sua força transformadora.

Inclusive, a crítica do NLG às formas tradicionais de letramento reside no fato de que, ao concentrarem esforços no escrito como único modo de representação, as instituições de ensino ignoram o potencial educacional presente na sinestesia, porque, na vida cotidiana, estamos acostumados a lidar com a combinação de modos no processo de comunicação. *Outdoors*, panfletos, embalagens, sinais de trânsito, GPS etc.; praticamente tudo à nossa volta conjuga os vários modos de representação para fazer sentido/significar.

Diante do exposto, ratifico que a concepção social do letramento ideológico (STREET, 2014) apresentada nesta seção dialoga com a proposta de trabalho idealizada para esta tese, uma vez que implica uma possibilidade de levar a literatura em língua inglesa para as salas de aula da Educação Básica, com conteúdos possíveis de serem integrados às aulas de língua inglesa,

numa perspectiva do letramento literário, conforme apontam Zappone e Yamakawa (2013).

Devo salientar, nesta discussão, mesmo já tendo dito na introdução desta tese, quando falei de leitores literários e aulas de literatura no sentido posto pela escola, que isso só é possível aos alunos da Educação Básica, pelo currículo, nas três últimas séries do chamado Ensino Médio, uma vez que a disciplina de literatura brasileira compõe o currículo dessa fase da educação.

A literatura em língua inglesa, no entanto, não consta como disciplina do currículo dessas escolas. Ela consta no currículo das IES, que formam os professores de língua inglesa, nas licenciaturas de Letras Inglês ou nas chamadas licenciaturas duplas, como Letras Inglês/Português. Portanto, os professores de língua inglesa têm contato com a literatura dessa língua. Então, por que não inserir a leitura e a escrita literária nas aulas de LI da Educação Básica?

Pressupõe-se que não se faça isso por algumas razões. A primeira, como já foi dito anteriormente, pela não oferta dessa disciplina na matriz curricular do Ensino Médio das escolas brasileiras. Isso faz com que os professores de língua inglesa se sintam “desobrigados” a trabalhar aspectos da literatura dessa língua em suas aulas. A segunda, acredito mais influenciadora para o fenômeno, é a falta de uma metodologia apropriada para tratar o texto literário em língua inglesa nas aulas de LI da educação básica.

De acordo com Brener (2018), essa problemática “está relacionada à formação do professor, pois nas licenciaturas, geralmente, não é apresentado a esses acadêmicos uma metodologia ou proposta de ensino que traga o texto literário para a sala de aula de língua estrangeira”, deixando tanto os que ensinam a disciplina de LLI nas licenciaturas, quanto os professores em formação, desprovidos de metodologia que envolva o texto literário nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante apontado por Brener (2018) é o lugar que a literatura, comumente, ocupa nas licenciaturas. Conforme a autora,

(...) tradicionalmente o ensino de literatura vem sendo considerado como uma prática integrante do estágio curricular obrigatório e, portanto, suprime a necessidade de um programa específico que considere o processo de ensino da leitura do texto literário. Essa condição não leva em consideração, por exemplo, as especificidades da leitura literária e das práticas de letramento envolvidas no processo (BRENER, 2018, p. 18).

Sendo assim, esses alunos acabam não tendo acesso à LLI na escola. No entanto, pesquisas<sup>20</sup> têm mostrado que muitos jovens a consomem fora da escola nas suas práticas de letramento literário, através das obras adaptadas nas diversas multimodalidades.

Como se pode notar, conforme Zappone e Yamakawa (2013), a leitura literária esperada pela agência escolar se refere a uma habilidade de leitura muito específica e especializada. Geralmente, para os alunos, a leitura de textos literários na escola torna-se uma atividade densa e complexa, alheia a suas práticas de letramento literário usuais. De fato, grande parte das atividades valorizadas na vida cotidiana das pessoas é desvalorizada pelas instituições educacionais e não conta como letramento verdadeiro. Perde-se, com isso, a oportunidade de aproveitar essas formas de letramento praticadas na vida cotidiana como ferramentas de condução e assimilação das formas mais valorizadas, como é o caso da leitura literária.

A literatura está cada vez menos relacionada ao livro<sup>21</sup> impresso; com o advento da internet e a crescente acessibilidade, os livros têm sido substituídos, em grande parte, pelos materiais disponibilizados no ciberespaço. Dessa forma, a reprodutibilidade de determinados textos literários em diferentes meios semióticos faz com que textos alcancem um número maior de leitores/telespectadores, via cinema, televisão e/ou internet (*streaming, on-line* ou por *download*). Inúmeras obras estrangeiras consideradas clássicas pela literatura canônica são acessadas por milhares de pessoas, apenas, por meio de adaptações. Muitos são leitores dessas obras e até desconhecem que elas provêm daí.

Desse modo, o conceito de letramento via prática social, conforme discutido nesta seção, viabiliza, a meu ver, um trabalho que tenha uma proposta em concordância com a desta tese: levar para um espaço onde já estão definidas as regras do jogo, como é a escola, uma proposta que envolve uma disciplina Literaturas em Língua Inglesa (LLI), que não faz parte do rol das estabelecidas pelo currículo, pelos documentos oficiais e órgãos responsáveis (instâncias que têm o Poder instituído para o funcionamento da escola). Além disso, a proposta deste trabalho está ancorada numa concepção de escrita literária, cuja perspectiva discursiva e social envolve o letramento literário, e numa concepção de leitor e de leitura ampliados, via as perspectivas dos multiletramentos e da adaptação.

---

<sup>20</sup> Zappone (2007, 2008, 2009); Zappone e Yamakawa (2013); Wiellewicky (2002, 2011, 2014, 2015); Marins (2010, 2013); Sierakowski (2010); Lourenço (2012); Gomes (2017); Oliveira (2018); Silva (2018); Brener (2018, entre outros.

<sup>21</sup> Estou, apenas, apontando para um fato que vem ocorrendo na sociedade, mas com isso não quero dizer que o livro e a leitura dele não sejam importantes. Ao contrário, os considero importantíssimos, no entanto precisamos ampliar esse potencial da leitura da palavra para outros modos e reconhecê-los como legítimos.

Nesse caso, vejo que as possíveis mudanças que podem ocorrer, ou seja, as mudanças esperadas pela intervenção de propostas diferentes desse paradigma vigente, como a que pretendo empreender, proposta por esta tese, como apresentado no parágrafo anterior, vão depender das inúmeras negociações efetivadas entre mim, como professora a assumir a turma, a equipe diretiva da escola, a docente da turma e os discentes em agenciar “poder” para determinar o conteúdo e o currículo da aprendizagem, em vez de fazer o que se faz sempre, que é delegar “poderes” à instituição educacional. Vejo isso como um enorme desafio, mas também como um momento oportuno para um novo aprender a aprender, tanto da minha parte, enquanto docente, como por parte dos discentes e da escola envolvida nesse complexo processo que é ensinar e aprender.

## 2.2 DOS MULTILETRAMENTOS AO LETRAMENTO LITERÁRIO: NOVAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LITERATURA

Soares (2000), ao tratar do tema letramento, esclarece que o termo se efetivou no âmbito das Ciências Linguísticas e da Educação nos anos de 1980. Para a autora, letramento pode ser visto como “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever [...] e envolve-se nas **práticas sociais** de leitura e de escrita” (SOARES, 2000, p. 17-18, grifo meu), fazendo com que o estado ou a condição do aluno sejam alterados em seus aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos; o letramento, portanto, corresponde à mudança social.

Alfabetizado, entretanto, conforme destaca Soares (2000, p. 19), é aquele que aprendeu a ler e a escrever e não necessariamente “adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”.

Kleiman (2004, p. 19), por sua vez, define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para fins específicos”. Nesse sentido, qualquer interação social que envolva a escrita configura-se como uma prática de letramento.

Ambas as estudiosas tratam letramento numa perspectiva do modelo ideológico de Street, como também da teoria dos multiletramentos proposta pelo GNL, pois o veem como práticas sociais; dito de outro modo, tanto Soares e Kleiman quanto Street e o GNL buscam responder quais os significados que os fenômenos da leitura e da escrita têm para as comunidades envolvidas, todos a partir do viés do letramento enquanto prática social.

Como esses conceitos sobre letramento foram construídos no âmbito dos estudos linguísticos, pois objetivavam diferenciar letramento e alfabetização, e nosso estudo está voltado, especificamente, para o campo literário, trouxemos outras contribuições teóricas mais específicas nessa área, que é o conceito de Zappone (2007, 2009), que comunga com os autores supracitados, mas também amplia o termo para o contexto literário, o qual interessa a este trabalho.

Desse modo, se os estudos de letramento estão envolvidos com as práticas cotidianas que abarcam as diferentes atividades de leitura e escrita, podemos concluir que, dentre essas práticas de leitura, estão as dos textos literários e que, conseqüentemente, podem ser compreendidas e elencadas também como práticas de letramento literário, conforme foi definido por Zappone (2007), por usarem a escrita literária em contextos e objetivos específicos. Por essa razão, produzem efeitos distintos para grupos de leitores variados.

Quando tomamos os termos “contextos” e “objetivos específicos”, ditos por Zappone (2007) ao conceituar práticas de letramento literário, podemos inferir que as instituições de ensino (as escolas e as IES formadoras de professores) podem representar um desses contextos se considerarmos que são essas as principais agências de letramento, conforme Kleiman (2004), haja vista que seus modos de leitura são regulados e preveem agentes específicos, que realizam um modo particular de leitura desse tipo de texto; no caso específico, focaliza-se o texto escrito e a ele se atribui a concepção de autonomia (STREET, 1984, 2013, 2014), por ser reconhecido como completo em si mesmo, independentemente dos contextos de seu uso.

Portanto, nessa perspectiva, essa prática condiz com o modelo que foi tratado no tópico anterior, o modelo autônomo, cunhado por Street (1984), que compreende a leitura e a escrita como produtos completos em si mesmos, independentemente dos contextos de produção e recepção; assim, a escrita é invariável e faz da leitura um processo de decodificação do texto, obedecendo a uma lógica interna, imanente ao texto.

Nesse modelo, temos uma compreensão de aula de literatura impregnada da ideia logocêntrica, conforme Derrida (1999), uma vez que se estabelece um centro, uma origem, uma essência, uma verdade. Gera, assim, a ideia de que o texto literário tem uma forma “certa” de “ser”. Logo, deveria ser decifrado pelo leitor de acordo com a “verdade” transmitida pelo autor e pelo professor, a partir do ponto de vista da crítica.

Essa visão enrijecida da literatura como tradição ainda é muito valorizada pelas agências de ensino tanto na esfera superior, que atua na formação dos licenciandos, quanto na Educação Básica, de onde aqueles vêm e para onde retornam quando egressos das universidades, se tornam docentes e, assim, perpetuam o modelo canônico aprendido. Esse tipo de ensino

transmissão/assimilação, em que a relevância da aula está centrada no autor, no texto, na crítica e na figura do professor (como figuras centrais detentoras da verdade), silencia os alunos, que nessa perspectiva “não sabem” e precisam “beber” do conhecimento dos que os detêm.

Para Jordão (2001, p. 156), o ensino de literatura nos cursos de Licenciatura acaba se caracterizando como um processo de reprodução em que os discentes reproduzem os discursos de seus docentes, que, por sua vez, reproduzem o discurso da crítica literária. Nessa perspectiva, os significados produzidos são imanentes aos textos lidos e, assim sendo, são fixos e estáveis, trazendo sérias implicações educacionais e sociais, como temos visto na prática e nas pesquisas no âmbito nacional, que têm apontado críticas a esse modelo que pouco tem contribuído para ampliar a competência interpretativa dos alunos e que promove certo desencanto deles pelos textos literários, por considerá-los de difícil compreensão. Esse é um modelo de ensino de literatura muito presente em nossas instituições.

Esclareço que, mesmo apontando alguns pontos considerados como “problemáticos” dessa abordagem autônoma do letramento literário escolar, ela também tem suas contribuições e sua legitimidade, em outros termos, conforme esclarece Aguiar:

[...] concebemos as práticas letradas escolares como autênticas e legítimas dentro dessa perspectiva. Elas são constituídas, organizadas por seus gêneros textuais típicos do contexto escolar, devendo ser valorizadas e **aprimoradas**. Com isso, sustentamos que a **suplementação** e o **aprimoramento** da prática docente **são de extrema importância para a evolução do processo de escolarização** (2012, p. 110, grifos meus).

Em face do exposto, acordamos que tais práticas têm a sua importância na formação leitora, mas não podem ser consideradas como únicas a serem praticadas e valorizadas pela agência escolar, pois optar por um trabalho com o texto literário, numa perspectiva autônoma, orientada apenas pelo viés imanentista, ou, dizendo de outros modos, orientado para o ensino literário, em que a construção de sentidos dos enunciados ocorra levando em consideração, apenas, os elementos intratextuais, nos quais reside a decodificação dos signos linguísticos, não concorre para uma formação leitora crítica, conforme assinala Jung (2003).

Consequentemente, o leitor em formação será um sujeito que “assume um papel passivo diante do texto, sejam eles literários ou não. Por que a escrita, nesse sentido, guarda significados semelhantes para todos os grupos sociais” (SANTOS; YAMAKAWA, 2017, p. 88). Privilegiar apenas essa concepção em detrimento de outras, a meu ver, limita as possibilidades de formação leitora, cerceando esses alunos de vivenciar, na escola, outras práticas de letramento literário, como a proposta por Zappone (2007, 2009) e assumida por mim nesta proposta da tese.

Logo, não compreendo essa perspectiva como a “melhor”, em substituição da outra por considerá-la “pior”, ou aqui procuro discutir o “certo” e/ou “errado”. Ao contrário disso, busco, minimamente, poder contribuir com os debates sobre o tema e ajudar a pensar em outras possibilidades que ampliem e/ou ressignifiquem as já existentes e que, assim, possamos incluir na abordagem e na concepção do “letramento”, adjetivado como “literário” por Zappone (2007, 2009) e sem “s”, aos modos dos NLS. Proponho, então, de maneira análoga, acrescentar ao termo um “s”, passando de “letramento” para “letramentos”, e, em decorrência disso, para “multiletramentos”, seguindo os mesmos critérios da autora, no entanto, acrescentarei um “s” como fez o GNL. A mudança de “letramento” para “Multiletramentos” se dá pela expansão que a pluralização traz ao termo, adequando-se melhor a esta tese por ter como base os fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos. No tópico posterior, farei explanações mais detalhadas sobre essa escolha.

### 2.2.1 Do Letramento aos (Multi)letramentos Literários: Possíveis Travessias

Este tópico objetiva traçar um percurso para discutir a trajetória do conceito de *letramento* e sua expansão para *letramento literário* e, assim, justificar o porquê de esta tese trazer no seu título a expressão (Multi)letramentos Literários ao invés de *Letramento Literário*. Para traçar esse percurso, conforme mencionado, tomaremos como ponto de partida a experiência de Zappone (2008), que se baseou no conceito de letramento utilizado por Kleiman (2004), o ampliou e o adequou aos estudos literários. Para o percurso, usaremos como suporte um artigo<sup>22</sup> da autora, no qual ela faz uma retrospectiva para a concepção do conceito.

Zappone (2008) toma emprestado o termo *letramento*, amplamente utilizado na linguística, e, após analisar os seus sentidos, agrega a ele um adjetivo, especificando-o em outra área do conhecimento linguístico, o campo literário.

Desse modo, ela parte do conceito de Kleiman (2004, p. 19) sobre o letramento “ser um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Assim sendo, essa noção envolve os diversos tipos de usos de escrita e, conseqüentemente, as inúmeras práticas sociais e os objetivos que elas podem ter nos mais variados contextos. Infere-se, pois, que o letramento é um fenômeno amplo e que não se restringe aos ambientes escolares.

---

<sup>22</sup> ZAPPONE, Mirian H. Y. Fanfics - um caso de letramento literário na cibercultura? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Nesses espaços, entretanto, é bastante comum enfatizar o texto escrito, compreendido e tratado de forma autônoma; por isso, Street (2014) caracteriza o letramento escolar como um modelo autônomo de letramento, “já que boa parte das atividades com a escrita proposta nesses ambientes é feita com base no texto, de modo que esse é considerado suficiente para produzir um significado nele presente e corporificado” (ZAPPONE, 2008, p. 29).

Mas também, em suas pesquisas, Street (2014) observou outras formas de letramento em outros contextos sociais. De posse dessas informações, o autor expõe pertinentes discussões sobre as práticas de letramento nesses contextos, uma vez que elas são consequência da cultura e das estruturas de poder de uma sociedade na qual o indivíduo encontra-se situado. Assim, o estudioso as nomeou como modelo ideológico de letramento. Nesse modelo, os significados da escrita, assumidos pelos diferentes grupos sociais, estão relacionados ao contexto e às instituições em que ela foi adquirida.

Desse modo, “o(s) sentido(s) de um texto não está(ão) materializado(s) em sua forma, eles dependem dos contextos e das instituições onde foram adquiridos e praticados. Portanto, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder” (ZAPPONE, 2008, p. 29). Assim, Street aponta para duas formas de letramentos (autônoma e ideológica/social) presentes na sociedade, mas o autor evidencia que a escola ainda valoriza muito as práticas baseadas no modelo autônomo.

Retomando o conceito inicial de Kleiman (2004), que foi usado de forma análoga, mas também ampliado para se referir ao *letramento* como *literário*, tem-se que a autora justifica a apropriação desse conceito de letramento para o campo dos estudos literários, com a ressalva de que esse novo termo deve tomar como base o conjunto de práticas sociais que usem a escrita<sup>23</sup> literária.

Ao procurar conceituar esse termo expandido pela autora como letramento literário, ela toma o cuidado de estabelecer especificidades sobre o que seja uma escrita literária e chama a atenção do leitor para a dificuldade de apresentar conceitos e definições por estes representarem sempre terrenos movediços. Para tal, dialoga com dois autores, Hansen (2005) e Escarpit (1969). Do primeiro, ela compartilha o caráter de ficcionalidade, marca fundamental do texto literário, e do segundo, a relação de gratuidade que demanda esse tipo de texto.

Desse modo, a apropriação do conceito de letramento pelos estudos literários conduz à pertinência do sintagma letramento literário e toma como traço fundamental da escrita/texto literário o seu caráter de ficcionalidade, “já que antes de outras especificidades apontadas pela

---

<sup>23</sup> A autora usa o termo escrita aqui no sentido apresentado por Rojo, que relaciona a **escrita** à noção de texto, assim o diferencia do termo **escrito**, que ela conceitua como a grafia ou a materialização da palavra falada.

crítica ao longo da história, o literário está presente num texto quando é possível lê-lo como sendo o resultado de um ato de fingir” (ZAPPONE, 2008, p. 30).

Nesse sentido, a literatura demanda a linguagem, porque nela representa a sua base à medida que se constrói nela e, a partir dela, se criam novos significados; o discurso atualiza a língua e assim lhe confere sentidos e novas expressões. Desse modo, a língua não aprisiona a mentalidade, pelo contrário, põe à disposição do escritor alternativas para relatar as experiências do mundo ou criar novos mundos (ato de fingir).

Além de o literário ser compreendido, para efeito da construção do conceito de letramento literário, como uma produção demarcada pelo aspecto da ficcionalidade por suas características discursivas que, inclusive, abarcam outras formas não exclusivamente escritas, seu conceito especializa-se, também, em função do tipo de relação que estabelece com seu público, a saber, uma relação de gratuidade que gera o prazer ou alguma motivação lúdica (ESCARPIT, 1969 apud ZAPPONE, 2008).

Com base no exposto, para ratificar o conceito de *letramento* hoje aplicado ao estudo da literatura e que possibilita outros olhares e novas discussões para uma compreensão do literário, cada vez mais situado para fora dos domínios estritamente ligados ao texto escrito, e considerando, pois, esse conceito como mais uma forma possível de conceber a escrita literária, pensada como gênero do discurso, diferentes formas ficcionais podem ser verificadas hoje: cinema, teatro, séries televisivas, videocliques etc., tornando-se alvo dos estudos e pesquisas na área de Letras.

Aqui procuro justificar, brevemente, a ampliação do sintagma *letramento literário*, como vem sendo adotado por Zappone (2008) e por outros pesquisadores, para *(Multi)letramentos literários*, como proponho nesta tese de doutoramento.

A mudança, a meu ver, se mostra mais profícua neste estudo. Pretendo, pois, usar os mesmos critérios adotados por Zappone (2008) para trazer ao campo dos estudos literários o conceito de letramento ao definir *letramento* com base no conceito de Kleiman (2004, p. 18): “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Sugiro adicionar a esse conceito uma visão mais contemporânea, sendo apresentado por Rojo (2009, p. 107) como “um conjunto de práticas sociais que envolvem as diferentes formas de linguagem, em suas múltiplas ‘semioses, que não só a escrita’”.

De forma análoga, vejo a possibilidade de, neste estudo, ampliar o primeiro termo do sintagma de *Letramento* para *(Multi)letramentos* por reconhecer que a teoria dos Multiletramentos enfatiza duas importantes mudanças correlacionadas. A primeira refere-se ao

crescimento da importância dada à diversidade cultural, isto é, em um mundo globalizado, precisamos negociar diferenças todos os dias. A segunda trata da influência da linguagem das tecnologias, visto que o significado emerge de modos variados (multimodais), seja a escrita verbal, a imagem, o movimento, o áudio etc., como afirmam Cope e Kalantzis (2000), precursores, dentre outros, do grupo de Nova Londres. Nessa mesma linha de raciocínio, no Brasil, Rojo (2012) enfatiza que, ao considerar os dois “multi” – a multiculturalidade e a multimodalidade –, o conceito de *(Multi)letramentos* avança em relação ao de *letramento*, que, segundo ela, aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas.

Se, para Zappone (2007), o letramento é um fenômeno amplo não restrito à escola, mas que tem nela sua principal agência, percebe-se, porém, que, embora a escola se configure como principal espaço de letramento, com a observância de leitura de textos literários, ela não tem obtido sucesso em formar um leitor, muito menos literário. Assim sendo, desponta a necessidade de metodologias de aprendizagem colaborativa voltadas para a prática social e que desafiem o atual paradigma cartesiano de ensino de Literatura, reconhecendo, pois, os *(Multi)letramentos literários* como potencialidade de um construto mais efetivo dessas práticas.

As mudanças na sociedade e nas formas de comunicação direcionam novos caminhos para o ensino, uma vez que as necessidades de aprendizagem já não são as mesmas. Estamos inseridos em um cenário de novos hábitos e valores e, principalmente, de novas formas de interação (real e virtual). É com base nessas transformações que surge a Teoria dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

A contemporaneidade, caracterizada cada vez mais pelos avanços tecnológicos e pela constante influência na linguagem e nos seus modos de representação, vem demandando outras formas de ensinar e aprender, visto que outros modos diferentes da escrita passam a surpreender aqueles que se dedicam a estudá-los. As multimodalidades constituem-se como uma delas, portanto exigem novas práticas letradas, pois apenas o letramento tradicional não dá conta da construção dos significados, na medida em que tal fenômeno abrange somente as práticas de leitura e escrita. Por isso, é necessário que haja outras formas e acreditamos que a Pedagogia dos Multiletramentos é uma dessas possibilidades, sendo, por conseguinte, até o momento, a que melhor se adéqua a esse cenário pós-moderno de ensino.

E é por conceber o letramento, nesta tese, como plural que sugiro o acréscimo do prefixo “multi” ao sintagma já existente “letramento literário”, proposto na perspectiva de Zappone (2008)<sup>24</sup>. A autora optou por manter o termo “letramento”, no singular, como posto por Street

---

<sup>24</sup> Esclareço aqui que existem outros estudiosos que utilizam o mesmo sintagma, a exemplo de Rildo Cosson (2011) e Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), com importantes contribuições para os estudos do letramento literário,

(2014), um dos mais representativos nomes dos NLS, como foi apresentado em seção anterior, na qual apresentamos uma resenha sintetizando a trajetória dessa teoria até sua reformulação como NLG.

Nesta pesquisa, balizada na perspectiva teórico-metodológica da Pedagogia dos Multiletramentos, ampliada a partir do conceito de letramento (NLS) para letramentos por reconhecer o letramento como plural, acredito que o acréscimo do prefixo “Multi” a letramento, proposto pela autora citada, condiz melhor com a apresentada neste estudo, como venho discutindo na fundamentação e, posteriormente, na apresentação das análises e discussões dos dados. Embora letramento seja o objeto de estudos dos NLS e dos Multiletramentos, estes apresentam um enquadramento teórico que o distinguem do proposto por aqueles. O foco de atenção está centrado, primordialmente, no ensino do letramento, ou, melhor dizendo, dos multiletramentos.

Sobre isso, acrescento uma afirmação de Cosson (2015) que considero oportuna à minha explicação. O autor, ao tratar dos conceitos sobre letramento, afirma que o uso do termo no plural é marcado por uma ampliação da letra que está na raiz etimológica da palavra, alcançando o sentido mais amplo de signos e símbolos, levando a certo descentramento da escrita na definição dos letramentos. Desse modo, desloca-se da ênfase na habilidade e de ler e escrever para a capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, reconhecendo-se o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas.

Esse deslocamento, a meu ver, possibilita a inserção de um dos “multi” presentes na teoria, ou seja, a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses, no caso, os textos multissemióticos ou multimodais. Nos estudos literários, as multimodalidades estão relacionadas à circulação de textos literários em meios diferentes do impresso, como o cinematográfico, o musical, o televisivo, entre outros; nesse caso, caberia pensar nas adaptações literárias na perspectiva de Hutcheon (2006), que inclui outros modos para além do verbal.

Acerca da abordagem das práticas comunicativas nas salas de aula de língua inglesa, os teóricos dos Multiletramentos acentuam dois relevantes aspectos na complexidade dos textos apresentados neste cenário atual:

---

mas numa perspectiva que difere de Zappone em alguns aspectos. Cosson (2011) sugere uma metodologia para se trabalhar com letramento literário por meio de “Oficinas de leitura”, expressão utilizada por Giroto e Souza (2010).

- 1) a proliferação de caminhos multimodais para produzir sentidos, em que a palavra escrita deixa de ser a principal forma de produzir sentidos e passa a ser parte de um conjunto que inclui, além de textos verbais, visuais, sonoros, gestuais, espaciais e multimodais;
- 2) a necessidade de uma educação atenta à exaustiva interconexão global e à intensa diversidade local, características da sociedade atual.

Com os avanços tecnológicos trazidos pela era do ciberespaço, essas mudanças sociais e culturais tornam-se cada vez mais evidentes, sendo necessária uma formação que envolva as práticas pedagógicas dos (Multi)letramentos literários, destacando o “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas diversas formas e meios de comunicação” (ROCHA, 2010, p. 67). Nessa perspectiva, a Pedagogia dos multiletramentos vem colaborar positivamente com o ensino de línguas ao permitir espaços constantes nas aulas para questionamentos, desconstrução, análise e avaliação de métodos e procedimentos, formando um aluno crítico, o qual constrói e atua sobre seu próprio conhecimento.

Nesse novo contexto, em que o ato de ler quase sempre envolve também o contato com as mídias digitais e a interação no/com o ciberespaço, é importante repensar o papel do professor de literatura e dos demais agentes envolvidos no processo de formação dos leitores, levando em consideração a relação entre a leitura, a literatura, o mundo digital e as inquietações que permeiam os debates sobre as práticas de leitura nos diversos contextos sociais e, mais especificamente, no espaço cibercultural.

Essa perspectiva de letramentos/(Multi)letramentos abre novos horizontes para o ensino e para a aprendizagem da escrita literária nos espaços escolares, pois, ao reconhecer que existem práticas de letramento literário, em contextos menos formais, em que a especificidade da leitura literária é apagada, o conceito proposto por Zappone (2007, 2008) torna-se algo extremamente relevante porque estende a prática para além dos bancos escolares, ampliando a formação leitora desses alunos. Nesse caso, o letramento passa a ser plural, como já foi amplamente discutido nesta seção, pois as práticas seriam variáveis no tempo e no espaço, convivendo práticas valorizadas e não valorizadas, dominantes e vernaculares.

O que tem se evidenciado, ao longo dos anos, é que a leitura literária, esperada pela agência escolar, requer dos alunos uma habilidade de leitura muito especializada, e, pela falta de maturidade e até pelo pouco contato com esse tipo de leitura, muito específica, para a maioria

dos alunos, principalmente no Ensino Médio, a leitura desses textos torna-se uma atividade densa, complexa, enfadonha e alheia a suas práticas de letramento literário usuais (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013).

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de outras formas de trabalho pedagógico com a leitura literária, principalmente, na Educação Básica, pois os alunos já têm suas práticas de letramento literário e, quando são reconhecidas pelos professores e trabalhadas nas aulas de LI, podem vir a contribuir para um maior engajamento dos estudantes com esses tipos de textos, inclusive, com aqueles que envolvem adaptações para outras artes e mídias, como os que são tratados nesta tese.

Nesse sentido, Wielewicky (2014, p. 77) alega que os estudantes, enquanto cidadãos, já estão em contato com as narrativas a partir de diferentes formas, isso porque “letras de música contam histórias, filmes, quadrinhos, seriados e novelas de TV, games, parques temáticos e brinquedos cumprem essa função, além das formas mais tradicionais como o livro impresso e a voz humana diretamente para o ouvido humano”. No entanto, a instituição escolar perde a oportunidade de analisar, refletir e utilizar essa diversidade de formas narrativas no processo pedagógico. Por isso, a importância de um ensino multiletrado, conforme ressalta o NLG (2000, p. 28), “dos modos de significação, o multimodal é o mais significativo, porque relaciona todos os outros modos em relações consideravelmente dinâmicas”<sup>25</sup>

É válido afirmar que os alunos já lidam com diversos tipos de textos, principalmente, os multimodais. Logo, não poderiam agir diferentemente com textos literários, que vêm circulando cada vez mais em meios semióticos e nos mais diversos suportes, deixando de ser monomodais para serem multimodais (MARINS; WIELEWICKI, 2015), demandando, portanto, uma ampliação nos modos de ver o literário para além do paradigma que vem sendo adotado pelos currículos escolares.

Neste estudo, trataremos as adaptações literárias (multimodais) como um novo texto que, ao tomar como ponto de partida um texto literário e apresentar traços de ficcionalidade e intertextualidade com o primeiro, não levará em consideração a comparação que tome por base a originalidade e a fidelidade como traços de valor. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer pontos da teoria que embasam o conceito de adaptação e que permeiarão toda a coleta de dados e a análise do trabalho. Assim sendo, em seção posterior, apresento conceitos sobre a Teoria da Adaptação (*Theory of Adaptation*), desenvolvida pela professora de Literatura Comparada da Universidade de Toronto e pensadora da cultura pós-moderna, Linda Hutcheon (2006).

---

<sup>25</sup> Of the modes of meaning, the Multimodal is the most significant, as it relates all the other modes in quite remarkably dynamic relationships”. (Tradução minha).

## 2.3 ADAPTAÇÃO, LETRAMENTO LITERÁRIO E MULTILETRAMENTOS: ENTRE(TECENDO) CONCEITOS

Esta seção objetiva apresentar confluências ou possíveis diálogos entre os conceitos pertinentes à teoria da adaptação (HUTCHEON, 2006), o conceito de letramento literário, com base na teoria dos New Literacies Studies (ZAPPONE, 2006), e alguns conceitos-chave da teoria dos multiletramentos do New London Group que balizam as análises e discussões da coleta de dados desta tese. Desse modo, espera-se, também, poder auxiliar o leitor na compreensão do porquê de três teorias distintas comporem a base epistêmica do trabalho de pesquisa, como também justificar a escolha pelo título da seção conter o subtítulo “(entre)tecendo conceitos”, pois a lógica central é apresentar pontos de contato que dialoguem com a proposta desenvolvida no estudo.

Para o desenvolvimento da seção, iniciarei fazendo uma resenha de apresentação sobre a teoria da adaptação de Hutcheon (2006), pontuando a escolha por essa teoria dentre tantas outras que existem. Apresentarei, num primeiro momento, alguns conceitos-chave da teoria. Em seguida, procurarei tecer os pontos de contato com os conceitos-chave dos multiletramentos<sup>26</sup> e também com o de letramento literário de Zappone (2007, 2008, 2009), advindo do constructo de letramento ideológico desenvolvido por Street (1984, 2013, 2014), um dos representantes da teoria dos Novos Estudos do Letramento. A seção será dividida em uma subseção, na qual faço uma breve resenha a partir do livro *Literatura e Cinema: tradução, hipertextualidade, reciclagem* de Diniz (2005), sobre a tradução/adaptação e o critério da fidelidade como parâmetro de análise, com foco nas narrativas literárias e filmicas. No entanto, minha atenção recairá na obra de Hutcheon (2006) e em alguns conceitos importantes de sua teoria, que são os que importam a esta pesquisa de doutoramento. Na sequência, procurarei apresentar os pontos de contato que as aproximam e, por fim, tratarei sumariamente da proposta da tese.

### 2.3.1 Adaptação: Algumas (In)Definições Possíveis

Conforme Diniz (2005), os estudos da adaptação, enquanto área do saber, sempre estiveram marcados por um processo de ressignificação em relação ao conceito de tradução, o

---

<sup>26</sup> Não farei uma resenha nesta seção sobre os multiletramentos e nem sobre os novos estudos do letramento, pois já foram bastante discutidos na seção 2.1 desta tese. Aqui, retomarei apenas os conceitos de cada um para fazer o diálogo com a adaptação.

qual aparece com o constante binômio que, por um lado, questiona sobre o texto ser uma cópia do original ou um texto autônomo e, por outro, evidencia a eterna questão sobre o papel do tradutor. Seria esse um sujeito invisível ou um agente no processo tradutório? Diferentes vertentes e teóricos refletem sobre as concepções e as problemáticas de cada período histórico que compõem os estudos da tradução/adaptação.

Um desses teóricos é George Bluestone (1966), considerado um dos primeiros a empreender pesquisas nessa seara e a defender a possibilidade da expansão do romance em outros meios; seu livro *Novels into Film: The Metamorphosis of Fiction into Cinema* é considerado o primeiro estudo em grande escala feito sobre adaptação nos EUA. Estruturado de maneira essencialmente comparatista, o argumento central do livro reside na especificidade de cada meio, pois o cinema está para a percepção da imagem visual, enquanto a literatura está para a concepção da imagem mental. Portanto, são os meios que determinam como cada um pode ser recepcionado pelo leitor. É preciso, então, segundo Stam (2000), ver adaptações como possíveis leituras, como em Barthes, e nos esquecermos do pressuposto de que um romance contém uma “essência” a ser transposta para o filme ou para outras artes/mídias. A obra literária precisa ser reconhecida como um texto aberto, que evoca múltiplas leituras, aberto à construção de novos significados. Nesse sentido, conforme Coracine (2005), ler ganha novos contornos, na medida em que significa transgredir, desfazer e refazer o texto, nos inserir nele, executando novas leituras, em um novo texto.

Segundo Diniz (2005), a importância do trabalho do autor é incontestável, tanto por sua acuidade nas análises comparativas quanto por ter iniciado um importante campo no estudo interdisciplinar, e, principalmente, por ter questionado o discurso de fidelidade, já que esse critério era fundamental para embasar os estudos até então e, em alguns casos, ainda hoje continua sendo para a apreciação crítica dos filmes adaptados. As críticas ao livro de Bluestone, no entanto, envolvem a limitação do campo de estudo da adaptação: esta se concentra apenas na literatura e numa forma específica, o romance clássico realista.

Geoffrey Wagner (1975) adotou o critério de fidelidade, classificando as adaptações em três, a saber: “transposições”, que seriam consideradas aquelas muito próximas ao texto literário; “comentários”, a obra que apresentasse menos proximidade com o texto literário; e as “alegorias”, que traziam apenas pistas. Já Dudley Andrews (1984) usou outra nomenclatura para a mesma classificação: “empréstimos”, “interseções” e “transformações”. Com esses termos, buscava equivalência no processo de tradução intersemiótica do sistema sócio da literatura para o cinema, no entanto com prevalência do primeiro sobre o segundo. Para o autor, o sucesso advinha da forma ou dos recursos que o cineasta encontrava nos meios

cinematográficos para substituir os literários.

Na mesma linha de comparação, Keith Cohen (Apud DINIZ, 2005) observa as *Dynamics of Exchange*, ou seja, a tendência de os romances desenvolverem recursos cinematográficos e vice-versa; Seymour Chatman (1978) usa estudos da narrativa (1977) para analisar como cineastas transferem as funções narrativas; e Stuart Mc Dougal (1985) observa como elementos da narrativa (enredo, personagem, ponto de vista, estrutura, tempo, atmosfera, pensamento interior) são transferidos do romance para a tela. Vale ressaltar que boa parte desses autores tem formação na crítica literária, assim consideram a adaptação filmica uma tradução e priorizam o critério de fidelidade.

Brian McFarlane (1996), que se baseia em Roland Barthes (*op. cit.*), critica a fidelidade no processo de tradução/adaptação, porque, para o autor, nem sempre os filmes que são mais fiéis aos romances são considerados melhores. Ao modo dos demais teóricos tratados anteriormente, continua usando o texto literário como referência e vê o processo de tradução de forma unilateral e não se leva em conta as questões de autoria, contexto industrial e cultural. Baseia-se na análise narratológica e refere-se a outros elementos de intertextualidade e influência fora do romance. Para McFarlane (1996), a arte do cineasta estaria na *adaptation proper* (criatividade na transferência dos elementos mais complexos) e não na transferência (elementos mais facilmente transferíveis).

De acordo com Diniz (2005), James Naremore (2000) propõe uma abordagem de análise que extrapola o critério da fidelidade, além da tradução, para a transformação. O autor tem uma compreensão da adaptação como um processo multidirecional, dialógico e intertextual. Em explicação acerca da abordagem de análise de Naremore (2000), Diniz (2005, p. 17) afirma que o autor apresenta uma compreensão de que “todo texto forma uma interseção de superfícies textuais, tecidos de fórmulas anônimas, variações nessas fórmulas, citações conscientes e inconscientes, confluências, inversões de outros textos”. Desse modo, engloba as noções de intertextualidade, transtextualidade e hipertextualidade, conforme Gérard Genette. As adaptações, nesse sentido posto, situam-se em um conglomerado de referências e de transformações intertextuais que geram infinitas outras possibilidades de textos, que, por sua vez, geram outras possibilidades, num processo infinito de apropriação, reciclagem, transformação, transmutação do qual o ponto de origem já não se mostra tão necessário.

Segundo Diniz (2005), duas autoras acrescentam novos olhares para os estudos da tradução/adaptação, a saber, Deborah Cartmell e Imelda Whelehan (1999), uma vez que mudam o foco de interesse da forma para as questões políticas, culturais e econômicas, descartando adaptações “literárias”, incluindo outros produtos culturais como fontes, num sentido mais

amplo de adaptação, e tomando a intertextualidade e a ideologia como conceitos centrais. Criticam a noção de fidelidade do tradutor, abordam as questões dos códigos culturais, do papel da audiência e do papel ativo da comunidade de fãs, evidenciando atividades de recepção e consumo e abandonando considerações de valor estético e cultural, considerando o processo de adaptação bidirecional, com a tradução de diversos tipos de textos para cinema, e vice-versa. O conceito de adaptação, assim, se amplia, incluindo peças de teatro, sequels, remakes, shows, seriados de TV, artigos de revistas especializadas e outros, e o estudo desse processo passa do estudo de tradução fílmica e da performance para o estudo da inter/transtextualidade.

Robert Stam (2000) aborda essa questão em seu livro *Beyond fidelity: the dialogics of adaptation*, propondo que a noção de fidelidade nas adaptações precisa ser superada, sendo necessário pensar além do conceito de fidelidade, que, para o autor, por si só já é um conceito questionável. Conforme Stam, trabalhar a fidelidade como se esta fosse essencial à adaptação seria estabelecer a literatura como superior ao cinema e toca, ainda, na questão da expressão, abordando que no cinema essa expressividade seria intensificada, uma vez que trabalha o verbal, o imagético e o sonoro.

Em *A Literatura através do Cinema*, Stam (2008) chama atenção para os termos negativos e pejorativos com que a crítica tradicional trata as adaptações fílmicas, que são mostradas sempre como inferiores ao texto literário. Assim sendo, são comuns termos como “traição”, “deformação”, “violação”, que demonstram preconceito, desrespeito com o texto adaptado, como também a constante preocupação nessa área, a de como transportar as informações do texto “original” ao texto adaptado, sem cometer a tal “traição”. Segundo o autor, caso isso não acontecesse, ocorria a deformação, a violação ao texto de partida, gerando a tal “infidelidade”. Como exemplo, os já citados anteriormente Geoffrey Wagner (1975) e Dudley Andrews (1984), que adotaram o critério de fidelidade e classificaram as adaptações em função de sua proximidade com o texto literário. De acordo com Diniz (2018, p. 51),

[...] no conjunto, todo esse processo era visto como uma tradução intersemiótica, na medida em que se visava transmitir uma mensagem/história/ideia concebida em um determinado sistema – a literatura – nos termos de outro sistema sógnico – o cinema. Procurava-se sempre encontrar “o que os romances podem fazer, e os filmes não” (e vice-versa).

Na contramão desse discurso, são trazidas novas contribuições de nomes como Stam (2000), Hutcheon (2006, 2011), Hattner (2010), entre outros, já que propõem uma abordagem que se projeta para além da fidelidade e da tradução, com foco na transformação. Para Stam, a adaptação é um processo multidirecional, dialógico e intertextual e exige uma análise baseada

no que ele denomina dialogismo intertextual, isto é, na ideia de que “todo texto constitui uma interseção de superfícies textuais, tecidos de fórmulas anônimas, variações nessas fórmulas, citações conscientes e inconscientes, fusões e inversões de outros textos” (STAM, 2000, p. 64)<sup>27</sup>.

Hutcheon (2011) refuta a ideia de que a adaptação é uma mera reprodução do texto de partida. Para a autora, adaptar não significa fidelidade, além disso, esse conceito não deve ser um paradigma de julgamento ou foco de análise para as obras adaptadas. Desse modo, a referida autora discute os conceitos do que seja adaptação em sua teoria, situando-os no discurso da pós-modernidade. Ela apresenta aquilo que chama de “três modos de engajamento”<sup>28</sup>, ou seja, as três maneiras através das quais a obra se relaciona com o fruidor: contar, mostrar, interagir.

Nesse sentido, adaptação consiste em mudanças, que podem ocorrer na linguagem, no meio, na forma narrativa, entre outros. Descrever detalhes de determinada arquitetura, por exemplo, em um livro, demanda um processo descritivo detalhado que o cinema resolve com uma imagem, mostrando na tela. Stam também considera necessário perceber a adaptação como leitura, aberta a construção de novas formas, novos significados e inferências.

Nesse sentido, trago contribuições de Hattner (2010) que coadunam com os conceitos de Hutcheon (2006) e os ampliam, conforme quadro-síntese mostrado mais adiante. No artigo intitulado “Quem mexeu no meu texto? Observações sobre Literatura e sua adaptação para outros suportes textuais” (2010), o autor apresenta duas perspectivas sobre a adaptação, sugerindo, na primeira, a mudança de paradigmas com relação aos textos adaptados e propondo, na segunda, estudos que tratem de análises dessas narratologias, como também a elaboração de metalinguagens próprias para essas novas arquiteturas textuais cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Além disso, o autor enfatiza os estudos intertextuais, também tratados por Hutcheon em sua teoria.

Hutcheon, nos livros *Uma teoria da paródia* (1985)<sup>29</sup> e *Poéticas do pós-modernismo* (1991)<sup>30</sup>, traça um percurso estratégico frente às pluralidades, muitas vezes contraditórias, dos rearranjos epistemológicos dos séculos XX e XXI. Apresentando um amplo quadro teórico que vai dos formalistas russos ao neomarxismo jamesoniano, do estruturalismo de Greimas à dispersão de Derrida, a autora repensa categorias tradicionais da teoria literária a partir do lugar

<sup>27</sup> No original: “all texts are tissues of anonymous formulas, variations on those formulas, conscious and unconscious quotations, and confluences and inversions of other texts” (Traduzido por Diniz, 2018).

<sup>28</sup> “Three modes of engagement” (HUTCHEON, 2006. Tradução minha).

<sup>29</sup> HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**: ensinamentos das formas de arte do século XX. Tradução de Tereza Louro Perez. Lisboa-Porto: Edições 70 Ltda, 1985.

<sup>30</sup> HUTCHEON, Linda. **Poética da Pós-modernidade**: história, teoria e ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

contemporâneo, buscando compreender, historicamente, tanto as obras quanto as práticas de leitura.

Revela-se, no pós-modernismo hutcheoniano, uma compreensão proteica da cultura na qual a dialética constante entre as produções artísticas e o contexto social se metamorfoseia continuamente, gerando novas possibilidades formais de criação. Daí sua atenção voltada a elementos estruturais como a paródia, a ironia, a narração e a adaptação, sempre relidas em nova chave (DIEGO, 2009).

Vale salientar que, em suas pesquisas, Hutcheon tem sempre privilegiado o fenômeno da intertextualidade, isto é, marcas de um texto anterior em um novo texto, através do que se processa, em grande parte, um trânsito de informações e a transformação de categorias. A autora canadense, no entanto, amplia seus estudos para a intersemiose, relação entre diferentes códigos simbólicos.

É nesse ponto de sua trajetória intelectual que ela se detém nas questões relativas à intersemiose na arte, o diálogo entre as diferentes linguagens artísticas, cuja complexidade se manifesta no fenômeno da adaptação, foco de seu livro mais recente, que será abordado no próximo parágrafo e que desencadeia a teoria que interessa a esta tese.

Diante do exposto, justifica-se a importância de trazer à discussão a Teoria da Adaptação, desenvolvida por Hutcheon em *Theory of Adaptation* (2006), pela compreensão inovadora que a autora tem de adaptação, comungando com o conceito que daremos a essa terminologia nesta pesquisa.

A autora, ao descrever o conceito de Adaptação, o faz a partir de três modos distintos: “1) uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis; 2) um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação; 3) um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada” (HUTCHEON, 2011, p. 30). Desse modo, ao assumir a adaptação como um novo texto criativo e interpretativo e como uma intertextualidade extensiva e declarada do texto de partida, desconsidera a “fidelidade” como critério de comparação entre o texto que foi adaptado e o de partida, que, em outras teorias, como as apresentadas anteriormente, é sempre visto como melhor pelo viés da valoração.

A autora, ao tratar de fidelidade, chama atenção para o fato de que, ao admitir que o conteúdo do texto de partida obedece à forma da língua do texto de chegada, se deve conduzir essa mesma exigência às adaptações, sejam elas entre meios similares ou distintos. Tendo em vista essa problemática, Hutcheon (2006) propõe, em seu livro, seis perguntas a serem respondidas no momento de se realizar uma adaptação: O quê? Quem? Por quê? Como? Onde?

Quando?<sup>31</sup>. Essas perguntas, para a autora, são importantes para conduzir um estudo sobre obras adaptadas.

A autora, ao propor uma definição dupla de adaptação como produto, ou seja, uma transcodificação criativa e intertextualidade, e como processo – reinterpretação criativa e intertextualidade palimpséstica, trabalha no que chama de modos de engajamento, que seriam contar uma história, mostrar uma história e interagir com uma história. Para Hutcheon (2011), contar uma história é um processo que se inicia no papel, mas o ultrapassa, pois envolve o poder imagético do leitor. Esse modo possui a presença de um narrador, que suscita na imaginação do leitor as imagens da narrativa, conforme expõe: “Nós não apenas podemos parar a leitura a qualquer momento, como seguramos o livro em nossas mãos e sentimos e vemos o quanto da história ainda falta para ler” (HUTCHEON, 2011, p. 48).

Mostrar uma história envolve a transferência da imaginação para uma percepção direta, e “contar uma história em palavras, seja oralmente ou no papel, nunca é o mesmo que mostrá-la visual ou auditivamente” (HUTCHEON, 2011, p. 48). A autora denomina esse modo de performático, pois possibilita reações afetivas e associações emotivas na audiência. Já o modo interagir com uma história é uma experiência bem diferente das duas anteriormente postas, uma vez que envolve imersão, haja vista que o receptor não acompanha tão somente ou assiste ‘passivamente’ à história, mas participa dela, a constrói e interage com ela. Hutcheon (2011, p. 48) exemplifica isso utilizando-se da realidade virtual e dos videogames, que levam o público a um modo de engajamento totalmente diferente, na medida em que participa do desenvolvimento da narrativa.

Hattner (2010) apresenta uma concepção de adaptação que dialoga com a desenvolvida por Hutcheon (2006) e que, conseqüentemente, contribui de forma análoga com este estudo. O autor também desconsidera, nos trabalhos com textos adaptados, a preocupação com a “fidelidade” ao texto de partida, reconhecendo o que foi adaptado como uma nova produção. Essa perspectiva traz importantes contribuições para as pesquisas nessa área, ajudando a refletir sobre alguns aspectos relacionados à relevância da atualização desse conceito para os estudos de estruturas narrativas em diversos suportes, tais como: textos literários em suporte convencional, narrativas gráficas, narrativas cinematográficas e narrativas lúdicas interativas.

Para Hattner (2010), com o advento da pós-modernidade, o uso da adaptação vem sendo feito amplamente, por áreas diversificadas, para relatar os mais variados processos de transformações de textos não apenas com materiais escritos, mas com os mais diversos tipos de

---

<sup>31</sup> Do texto original: “What? Who? Why? How? Where? When?” (HUTCHEON, 2006).

suporte. “Assim, podemos pensar em adaptação de um romance para um filme, de um romance para uma peça teatral, de um romance para uma narrativa gráfica e assim por diante” (HATTNHER, 2010, p. 145).

O autor, ao tratar sobre adaptação, na perspectiva anteriormente posta, acaba por suscitar alguns questionamentos acerca do real papel da literatura na atualidade e, para tal, toma por base uma das proposições contidas no Relatório de Bernheimer<sup>32</sup>, de 1993, que traz a ideia de que “os fenômenos literários não seriam mais o enfoque exclusivo da disciplina”, por isso propõe uma redefinição e um remapeamento dessa área. De acordo com Hattnher (2010), a motivação para essas mudanças ocorreu por consequência da grande demanda dos estudos sobre intermedialidade e das pesquisas específicas em teorias da adaptação. Sobre isso, ele esclarece que:

[...] a multiplicidade de formas e suportes em que o “literário” tem se apresentado e a velocidade de sua disseminação entre o público receptor/consumidor têm gerado uma instabilidade de conceitos e abordagens extremamente produtiva para as investigações baseadas em comparatismo. O termo “adaptação” vem sendo usado genericamente em diversas áreas para descrever operações de transformação de textos, entendidos, por um prisma pós-moderno, não só como materiais escritos, mas também como qualquer tentativa de representação em qualquer tipo de suporte. Assim, falamos em adaptação de um romance para um filme, de um romance para uma peça teatral, de um romance para uma narrativa gráfica, e assim por diante (HATTNHER, 2010, p. 146).

No mesmo artigo, o autor apresenta duas perspectivas para que se possa ampliar, de maneira produtiva e relevante, os estudos sobre adaptação. A primeira é que esses estudos “tenham por foco **uma ampliação das obras a serem comparadas, para inclusão de obras da chamada ‘cultura popular’**” (HATTNHER, 2010, p. 146, grifos meus). A segunda “é que elas privilegiem estudos **de narratologia comparada**, com especial enfoque para questões de **intertextualidade**” (ibidem, grifos meus). Ainda nessa perspectiva, propõe:

[...] o estabelecimento de paralelos analíticos acerca das estruturas narratológicas associadas a suportes textuais diferentes, [...] tentativa de elaboração de uma metalinguagem que possa dar conta das características e processos típicos das novas arquiteturas textuais [...] pensar como o conceito de intertextualidade ganha novos matizes quando situado em uma ecologia textual que incorpora textos em diversos meios (HATTNHER, 2010, p. 146).

---

<sup>32</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o documento, ler: BERNHEIMER, C. (Ed.). **Comparative literature in the age of multiculturalism**. Baltimore: Johns Hopkins University, 1995.

Ao tratar de cada perspectiva, Hattnher (2010) suscita questões pertinentes a essas mudanças ocorridas com o advento da pós-modernidade e seus impactos para as áreas de conhecimento, com especificidade para a literatura e outras artes e mídias (já que os estudos interartes passam a ser denominados no contexto pós-moderno de estudos intermídia por abrangerem outras textualidades que não se inserem, ainda, no domínio das artes e por envolverem outras mídias)<sup>33</sup>. Assim sendo, o autor propõe que se ampliem os tipos de obras a serem estudadas, tirando o foco do cânone para obras da cultura popular ou, como podemos ler, de massa. Aqui vislumbro um primeiro ponto de contato da perspectiva epistemológica da adaptação posta por Hattnher (2010), a partir de estudos em Hutcheon (2006, 2011), com relação aos textos adaptados e com o conceito de letramento de Zappone (2008), advindo dos estudos epistemológicos dos Letramentos.

Vejamos que, para a autora, a escrita literária pode ser compreendida para além do cânone e precisa ser discutida na escola pelo viés do letramento literário dos alunos, conforme explica: “O letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária [...] seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário que são plurais”. Desse modo, ela destaca alguns desses usos:

- 1) pela presença de **formas ficcionais em outras mídias**, diferentes do livro impresso, tais como **adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema, usos da escrita ficcional no ciberespaço, tal como as fanfics**, etc.;
- 2) por **leituras não canônicas**, ou seja, leituras não necessariamente ancoradas na história de leitura de textos produzida por críticos ou pela academia;
- 3) **pela leitura de textos não canônicos sobre a qual pouco se sabe ainda hoje (leitura de romances cor-de-rosa, por exemplo, leitura de bestsellers e outros textos ficcionais que estão à margem do letramento literário escolar**, etc.), mas que já começa a ser estudada com mais ênfase por historiadores da leitura e do livro;
- 4) por apropriações de textos não produzidos inicialmente como textos ficcionais, mas que funcionam como tal diante de certos públicos (ZAPPONE, 2008, p. 31, grifos meus).

---

<sup>33</sup> “Intermedialidade é um termo relativamente recente para um fenômeno que pode ser encontrado em todas as culturas e épocas, tanto na vida cotidiana como nas atividades culturais que chamamos de arte”, afirmou Claus Clüver em seu artigo (2008, p. 6). Ao longo das décadas, o estudo desse fenômeno vem recebendo vários rótulos. Foi “estudo interartes” em uma época; “artes comparadas”, em outra; com variações ao longo dos anos. Entretanto, em nossos dias, passou-se a adotar a expressão “estudos de intermedialidade” para as pesquisas e reflexões críticas sobre a diversidade de produtos antes confinados ao campo das artes ou da literatura. Isso porque nem todos os produtos culturais hoje denominados “arte” são unanimemente reconhecidos como tal. É, porém, inegável que todos são constituídos por mídias, o que leva à adoção do termo “intermedialidade” como o mais adequado por abarcar todos os tipos de interrelação e interação entre elas (CLÜVER, 2008, p. 9 apud DINIZ, 2018, p. 43).

De forma similar, Hattnher (2010), ao se expressar sobre o termo adaptação, atenta para o fato de que o termo vem sendo usado de forma genérica em diversas áreas, de tal modo que podemos inferir a possibilidade dos seus usos no ensino da escrita literária nas escolas e nas aulas de leitura, via o conceito de letramento literário de Zappone (2008), e trabalhados em uma pedagogia como a dos multiletramentos por ela possibilitar um conceito ampliado de texto pelas multimodalidades (adaptações):

[adaptação] vem sendo usado genericamente em diversas áreas para descrever operações de transformação de textos, entendidos, por um prisma **pós-moderno**, não só como materiais escritos [aqui subtendo textos multimodais e multiseimióticos] mas também como qualquer tentativa de representação em qualquer tipo de suporte. Assim, falamos em adaptação de um romance para um filme, de um romance para uma peça teatral, de um romance para uma narrativa gráfica, e assim por diante (HATTNHER, 2010, p.146).

De modo similar, Sierakowsky (2010), em concordância com Cluver (1997) e Diniz (2003), pensa a tradução como textos pertencentes à linguagem verbal ou não, ou, além disso, como transposições de uma obra literária, entendendo as adaptações cinematográficas e as adaptações de romances para o teatro, os quadrinhos ou os games como formas também de tradução ou transposição intersemiótica que ela [Sierakowski] considera como **multimodalidades**, pois se valorizam, dessa forma, outros modos de representação de um texto escrito. A autora explica: “os códigos e meios de significação são outros que o do texto original; há a transposição, nesse sentido, no caso dos filmes, da linguagem verbal, escrita no papel, para a linguagem imagética, ou seja, a audiovisual”. E, por fim, conclui: “consistem, os filmes, então, uma das formas **multimodais** de se representar um texto literário e, além disso, uma forma de divulgá-los”. (SIERAKOSWKI, 2012, p. 56).

O que podemos observar, a partir de como os autores descrevem a adaptação, é que todos têm algo em comum sobre o tema, ou seja, há uma transposição/transformação de um texto para outro(s), e nessa transposição ou transformação podem ocorrer mudanças de mídias (intermedialidades) e de modos (multimodalidades), o que acaba aproximando os termos, conforme assume Sierakowski (2010), como multimodais e ratifica, de certo modo, o que Hattnher (2010) observa sobre a generalização do uso, sob um prisma pós-moderno. E, para tratar sobre o enfoque pós-moderno citado pelo autor, farei a explanação de outro ponto de contato das epistemologias, tomando como foco as mudanças ocorridas entre os cenários moderno e pós-moderno.

As mudanças ocorridas com o advento da pós-modernidade impactaram, sobretudo,

todas as áreas de conhecimento, mais especificamente as ciências humanas, desde que o filósofo francês Jean-François Lyotard, em seu livro *A Condição Pós-Moderna*, publicado em 1979, explica o que chama de Pós-Modernidade. Ele trata do sentido da expressão e a designa como “o estado da cultura após as transformações que afetam as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (LYOTARD, 1991, p. XV). Outro autor que sugere uma definição para o termo é Sá (2006), ao dizer que, originando-se, sobretudo, na dimensão cultural, o conceito de pós-modernismo, ou pós-modernidade, buscou abranger um número cada vez maior de dimensões na sociedade, trazendo uma visão de que as sociedades industriais sofreram uma grande transformação.

Essas transformações exigiam novas terminologias que pudessem abarcar as mudanças ocorridas nas diversas áreas do conhecimento, conforme vimos na seção sobre os multiletramentos. Eles surgiram na efervescência desse cenário que se estabeleceu após as transformações e que foram capazes de afetar as regras do jogo, conforme Lyotard (1978), e que caracterizavam o estado em que a cultura se encontrava, ou seja, a pós-modernidade. A crescente preocupação do NLG (1996) ensejava essas mudanças nos cenários linguístico e educacional.

Para esses estudiosos, o letramento no singular já não dava conta das novas demandas, logo precisava ser ressignificado para abarcar tanto “a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia” quanto “a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística”, isto é, precisava acompanhar essas mudanças para poder se ajustar a essa nova realidade, daí surgiram os multiletramentos. Desse modo, criaram uma teoria que ampliou os estudos do texto para além do verbal; assim sendo, “a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos pelos seus usuários no momento em que eles se ocupam em alcançar seus vários propósitos culturais” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, s/p).

Esse cenário pós-moderno é tratado por Hattner (2010), quando contrapõe a visão aurática da arte em tempos anteriores, em que havia um desconhecimento e uma rejeição a uma série de objetos culturais, assim a reprodutibilidade era vista como sacrilégio. Segundo Benjamin (1955)<sup>34</sup>, toda obra de arte sempre pôde ser reproduzida, no entanto, em épocas anteriores ao século XIX; a experiência do público com a obra de arte era única e condicionada

---

<sup>34</sup> O texto aqui publicado é inédito no Brasil. O ensaio traduzido em português por José Lino Grünnewald e publicado em *A idéia do cinema* (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996) e na coleção os pensadores, da Abril Cultural, é a segunda versão alemã, que Benjamin começou a escrever em 1936 e só foi publicada em 1955. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/DIATAT>. Acesso em: 15 de nov. 2020.

pelo que ele chama de aura, isto é, pela distância e reverência que cada obra de arte, na medida em que é única, impõe ao observador. A aura é uma figura singular composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja. Com a pós-modernidade, houve uma ruptura com essa noção aurática da arte e se busca a possibilidade de se lançar foco sobre práticas culturais até pouco tempo consideradas marginais, chamadas de “baixa cultura” pelo autor. Essa também é uma das preocupações dos estudos dos letramentos pela ideia plural que têm de textos e de cultura.

A pós-modernidade afetou não somente as artes, mas também os estudos da tradução e da adaptação. Uma contribuição importante para isso foram as ideias aventadas pela Teoria da Desconstrução de Derrida (2002), conforme Marins e Wielewicki (2019) explanam em um artigo sobre os possíveis pontos de contato epistemológico dos estudos da tradução e dos letramentos, a partir da qual o filósofo, segundo as autoras, com suas abordagens contestadoras, provocou um verdadeiro “abalo nos pilares” das abordagens epistemológicas vigentes (positivismo e estruturalismo), demandando novas (re)configurações epistemológicas mais condizentes com os novos tempos. As autoras trazem como ponto de partida para as discussões o conceito de pós-modernidade de Lyotard e acrescentam a importância que a teoria da desconstrução teve para a promoção desse abalo do estruturalismo a partir do/a”

1) rompimento com as grandes totalizações, por serem ora inúteis, ora impossíveis; 2) deslocamento da cultura europeia, que deixa de ser tomada como a cultura padrão; 3) abandono a toda alusão à existência de um centro, de um sujeito uno e centrado, de uma origem definidora; 4) rejeição a um discurso científico que busca uma origem, um centro, um fundamento, uma autoria; 5) problematização da palavra como centro de qualquer texto ou discurso e como veículo para expressão da intenção de verdade; 6) indagação em relação à supremacia da razão, a qual busca incessantemente pela (por uma) verdade (MARINS; WIELLEWICKI, 2019, p. 248).

Para as autoras, essas reflexões suscitaram, também, aos modos dos letramentos, novos olhares para a pesquisa no campo da tradução/adaptação, trazendo sentidos positivos para o papel do tradutor/adaptador<sup>35</sup> e da tradução/adaptação<sup>36</sup>, que eram vistos, até então, pelos vieses da “marginalização” e da “invisibilidade” pelo uso do critério da fidelidade ao original. Constituíram-se, pois, com a ruptura de paradigmas da modernidade, que constituíam verdades absolutas e hegemônicas do saber, podendo citar as acepções de língua, de cultura e de conhecimento, vistas como homogêneas, estáveis, similares, puras, monológicas,

<sup>35</sup> O acréscimo do termo “adaptador” é meu, pois desde o princípio da seção tenho tratado como processos de transformação textual.

<sup>36</sup> Idem.

monoculturais e acríticas. Todo esse processo de mudanças tem contribuído para se construir concepções mais heterogêneas, instáveis, múltiplas, conflitantes, híbridas, dialógicas, multilíngues, pluri/trans/culturais e críticas.

Conforme as autoras/\*-, todas essas mudanças ocorridas

[...] ampliam indefinidamente o campo da significação. Pauta-se, então, em uma epistemologia do pluralismo, na qual sentidos são construídos de acordo tanto com a posição do sujeito enquanto indivíduo, quanto do sujeito que faz parte de um grupo, negociando sentidos com o mundo em toda sua complexidade e diversidade. Assim como **os conceitos se reconstróem não na busca de uma verdade absoluta, mas de verdades que deem conta das novas demandas que (re)surgem, a tradução passa a ser reconcebida como aquela que não recupera sentidos preexistentes**, mas que existe dentro de um jogo (infinito) de diferenças, o que amplia indefinidamente o campo da significação. Pauta-se, então, em uma **epistemologia do pluralismo**, na qual **sentidos são construídos de acordo tanto com a posição do sujeito enquanto indivíduo, quanto do sujeito que faz parte de um grupo, negociando sentidos com o mundo em toda sua complexidade e diversidade** (MARINS; WIELEWICKI, 2019, p. 249, grifos meus).

Em síntese, compartilho dos ideais das autoras no aspecto em que afirmam que esse movimento sísmico, provocado pelas demandas dos novos tempos (pós-modernidade), as ideias derridianas (teoria da desconstrução) abalaram, sim, os pressupostos positivistas e estruturalistas. E o resultado disso é que as pesquisas na área das ciências humanas e as teorias de cunho crítico e social têm procurado cada vez mais relativizar (e descentralizar) verdades antes estabelecidas por agências reguladoras dominantes. “Isso favorece a legitimação de diferentes epistemologias e modos de significar, de produzir significados e de dar visibilidade ao outro – que se expressa e lê o mundo de forma diferente [...]” (MARINS; WIELEWICKI, 2019, p. 249). Inclusive, isso favorece a aproximação de áreas do saber e instiga um trabalho cada vez mais interdisciplinar em detrimento do disciplinar.

Vejo que, tanto a teoria dos letramentos (NLG/GNL) quanto a teoria da adaptação (HUTCHEON, 2006, 2011), cada uma a seu modo e dentro das suas limitações teórico-metodológicas, nas áreas do saber que lhes são conferidas pela academia, têm contribuído para dessacralizar a ideia grafocêntrica de textos quando os evidenciam academicamente em pé de igualdade com os textos verbais pela sua importância, tratando os textos multimodais e os textos adaptados como textos autênticos e que precisam ser valorizados, lidos e estudados pelas agências escolares e por seus currículos.

Pensar em propostas de trabalho, na escola, que levem em conta as práticas literárias a partir de uma concepção de letramentos associada à concepção de adaptação (HUTCHEON,

2006, 2011) como um novo texto, a meu ver, possibilita uma expansão dos significados atribuídos ao escopo literário, bem como uma valorização de práticas vistas como marginais em relação ao cânone literário. O estudo das diferentes práticas de letramento, tanto as escolarizadas quanto as que circulam por outros lugares sociais, pode instigar discussões que levem ao entendimento das relações sociais entre as várias esferas. Além disso, conforme salienta Zappone (2008, p. 32), nesses moldes a educação literária prepara o leitor para interagir com múltiplas formas ficcionais, canônicas ou emergentes.

Tanto Hutcheon (2006) quanto Hattner (2010) balizam suas discussões sobre textos literários adaptados não pelo viés da valoração, mas pensando a adaptação como um novo texto, com novas possibilidades de serem trabalhados.

Diante do exposto, percebemos a possibilidade de tornar viável uma proposta de trabalho para as aulas de LI da Educação Básica que elencasse a leitura de adaptações de textos literários. No caso em pauta, o autor escolhido é o norte-americano Edgar Allan Poe e as adaptações de duas obras conceituais: *Shadow of the Raven* (2007), do grupo norte-americano Nox Arcana, e as releituras de Lou Reed (no álbum *The Raven*, 2003), procurando identificar em que sentido os autores conservam, transformam e atualizam a obra de Poe<sup>37</sup>. De forma sumária, elencamos os tópicos mais significativos das duas teorias escolhidas para embasar as discussões, as análises e as interpretações dos dados da pesquisa que pretendemos empreender e que foram explicitados ao longo do capítulo destinado à teoria.

---

<sup>37</sup> Essa proposta será detalhada no capítulo dedicado ao Percurso Metodológico, no tópico pertinente ao esboço da proposta.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo objetiva situar a pesquisa quanto à sua natureza e descrever os procedimentos metodológicos que foram empregados para a construção desta tese de doutorado. Para tanto, apresento meu entendimento sobre as bases epistemológicas a partir das quais a pesquisa tomou forma, bem como seus significados e suas justificativas. Em seguida, descrevo o contexto, os participantes, as formas de registro e um esboço da proposta que foi desenvolvida de maneira colaborativa com os estudantes que serviram como participantes/informantes para a geração e coleta de dados, como também aponto os procedimentos de análise de dados que compõem este estudo.

#### 3.1 DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA

O projeto que deu origem a esta tese foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá – UEM (Anexo 02) e tem as respectivas autorizações: da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Alagoas (SED), da Terceira Gerência Regional de Ensino-3ª GERE (Anexo 03) e, por fim, da Escola Estadual Monsenhor Ribeiro Vieira (Anexo 04). Todas expedidas por seus representantes dentro de todas as formalidades legais exigidas por cada órgão competente.

O processo para a obtenção dessa autorização foi longo e com muitas negociações, o que resultou na demora da autorização do Comitê de Ética e, em decorrência disso, da minha entrada em campo. Desse modo, a minha coleta de dados só pôde ser iniciada no primeiro semestre de 2019, a partir do início do ano letivo estipulado pela Secretaria Estadual de Educação, que ocorreu a partir da segunda semana do mês de fevereiro do ano citado.

Iniciei o desenvolvimento da proposta no mês de abril de 2019, pois tive de negociar com a escola que a professora encerraria o primeiro bimestre<sup>38</sup>, pois, segundo a coordenação, a brusca mudança poderia acarretar prejuízo aos alunos.

---

<sup>38</sup> A coordenação da escola e a professora demonstraram, inicialmente, uma grande preocupação com a lista dos conteúdos elencados e que tinham de ser ministrados. Disseram a mim que, se eu assumisse a sala no primeiro bimestre, deveria dar seguimento ao que a professora já havia iniciado: *simple future (will) affirmative; negative and interrogative forms; short answers; immediate future (going to) affirmative; negative and interrogative forms*; tradução e compreensão do texto (gêneros textuais). Assim, constam no plano anual como conteúdos a serem ministrados no primeiro bimestre. Meu primeiro desafio foi como resolver um problema dessa ordem, haja vista eu ter uma proposta de trabalho que iria na contramão do que estava sendo trabalhado. Sendo assim, negocieei observar as aulas do primeiro bimestre e iniciar a regência no segundo.

Desse modo, concordei e usei esse tempo para conhecer melhor a escola, os alunos e a professora regente. Ao longo do mês de março, observei as aulas da professora (num total de seis aulas)<sup>39</sup>, mas não foi possível gravar as aulas observadas, uma vez que a professora não autorizou, mas concordou em responder a um questionário que continha vinte e três questões abertas (ver Apêndice 01), como também, concedeu uma entrevista semiestruturada (ver Apêndice 03), contendo dez perguntas abertas e autorizou que eu tomasse notas das aulas.

A proposta de pesquisa que fundamentou esta tese envolve a descrição e a interpretação do comportamento de um grupo de pessoas (alunos) em um ambiente específico (sala de aula), por isso, pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa que traz em seu bojo o trabalho etnográfico e interpretativista. Buscamos, assim, interpretar os significados que os atores sociais (os alunos), envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua inglesa do Ensino Médio da Educação Básica, conferem a suas ações, a partir de um trabalho proposto pela pesquisadora, mas desenvolvido colaborativamente.

Para Bortoni-Ricardo (2013), sob a denominação de interpretativismo há um vasto conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista. Além disso, a pesquisa etnográfica tem como princípio o estudo e a observação de um acontecimento em sua relação com o meio do qual faz parte, o que pode garantir um tratamento mais natural dos dados coletados durante a pesquisa. Na investigação de cunho etnográfico, não se revelam os nomes dos participantes, assim estes serão identificados pelo nome de “colaboradores” ou “participantes”, seguido de uma letra que os identifique, quando necessário<sup>40</sup>.

De acordo com a autora supracitada, as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 32). Ao contrário de uma relação estatisticamente nítida, a pesquisa qualitativa é composta de elementos numerosos e sempre, por isso, dinâmicos. Além disso, “a pesquisa etnográfica é uma mistura de observação, entrevista e estudo em arquivo” (ANGROSINO, 2009, p. 73), instrumentos envolvidos na pesquisa qualitativa para o levantamento de dados que permitirão a triangulação em busca de

---

<sup>39</sup> As aulas ocorreram às terças e às quintas-feiras, uma em cada dia, portanto duas aulas semanais. As aulas foram ministradas pela professora, respectivamente, nos dias 5, 7, 12, 14, 19 e 21 de março do ano de 2019. Ela seguiu todos os conteúdos propostos para o primeiro bimestre.

<sup>40</sup> Criei uma lista de pseudônimos (Andrew, Paul, Mary, Anne, Richard, Fay, Larry, Carol, Dany etc.), seguindo a ordem da lista de frequência dos alunos. Desse modo, quando for necessário aparecer no texto da tese a identificação, poderá aparecer o nome ou a letra inicial referente ao pseudônimo.

respostas à problematização.

Para justificar o cunho qualitativo que orienta esta tese, tomamos por base as definições de Triviños (2008), que apresenta os seguintes princípios para a pesquisa qualitativa: a) o ambiente natural como fonte direta de dados; b) o caráter descritivo e c) a preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.

Na interpretação dos dados, a descrição será utilizada por ser um instrumento essencial na percepção da situação de pesquisa, que é produto de uma visão subjetiva no que se refere à observação dos dados socioeconômico-culturais dos participantes, da gravação das aulas e das respostas fornecidas por eles nos questionários, nas aulas, nas entrevistas coletivas e individuais, como também dos artefatos multimodais produzidos por eles, sendo que tais artefatos serão analisados simultaneamente e em uma relação de complementaridade.

Para as análises, serão utilizadas a descrição e a triangulação, e, quando necessário, também os recortes discursivos, doravante RDs<sup>41</sup>, enumerados das falas dos participantes. Buscamos, assim, abarcar a máxima amplitude na descrição e na compreensão dos fatos, uma vez que um fenômeno social está interligado a outras realidades sociais, históricas e culturais.

A metodologia do trabalho está orientada pelo seguinte percurso: preparação, desenvolvimento e registro das aulas ministradas por mim ao longo dos três bimestres (2º, 3º e 4º) para o desenvolvimento da proposta conforme o calendário escolar (ANEXO G), com carga horária de 61 h/a (o equivalente a oito meses de aula, sendo duas aulas ministradas por semana, uma na terça-feira e uma na quinta-feira, no período vespertino, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, nas aulas da disciplina LI).

Para a coleta de dados, além das observações das aulas, tivemos conversas informais com os alunos, aplicação de questionário com múltiplas escolhas e registros fotográficos e registros no bloco de notas das aulas ministradas por mim, com anuência dos alunos participantes e do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá. Para tal, uma câmera fotográfica foi utilizada para o registro; utilizei também um *data-show*; um *notebook* contendo todos os *slides*, vídeos e materiais necessários para o desenvolvimento das aulas; duas caixinhas de som; e os textos das canções, dos poemas e dos contos, que também foram disponibilizados para os alunos em língua inglesa e língua portuguesa. No total, sessenta e uma aulas (61) foram ministradas por mim. Vale salientar que a opção pela não gravação das aulas ocorreu por vários motivos: primeiro porque a professora não permitia durante as observações; segundo, quando assumi a turma, os alunos não se sentiam à vontade para se expressarem com a câmera ligada

---

<sup>41</sup> Utilizarei o mesmo termo que Marins (2013) usou em sua tese de doutorado.

(conversamos e optamos por não gravar as aulas, apenas fazer registros fotográficos); terceiro, pelas instabilidades nos horários e pela mobilidade nos usos dos espaços utilizados ao longo das aulas. Explicando melhor o que chamo de instabilidade no horário: muitas foram as vezes em que fui chamada às pressas para “adiantar aulas”, como é chamada essa prática na escola. Confesso que até me acostumar com essa situação isso me incomodava sobremaneira, pois, na pressa em atender as demandas da escola, me preocupava em organizar o ambiente e fazer com que todo o espaço da aula fosse aproveitado da melhor forma e confesso que a gravação acabava não acontecendo, na medida em que, quando lembrava, a aula já havia terminado. Por isso, optei desde o início pelas notas de campo e pelos registros fotográficos.

As notas de campo foram produzidas sempre ao final de cada aula; a professora-pesquisadora tomou notas sobre eventos, situações, práticas, sentimentos e detalhes que foram relevantes naquela aula. Essas notas de campo serviram para contextualização dos demais dados ao longo da análise, bem como para mapear outros significados que possam não ter sido explicitados ou construídos ao longo dos demais instrumentos de coleta de dados.

Os registros fotográficos foram outro recurso que utilizei com certa frequência, principalmente para capturar, além de registrar, momentos que considerava interessantes para as análises.

### 3.2 *LÓCUS* DA PESQUISA

O trabalho teve como *lócus* de pesquisa o espaço educacional da sala de aula de uma Escola Pública da Educação Básica localizada na cidade de Palmeira dos Índios – Alagoas, na qual desenvolvi, em colaboração com os alunos da primeira série do Ensino Médio, nas aulas de Língua Inglesa, ao longo do 2º, 3º e 4º bimestres do ano de 2019, uma proposta de trabalho com a Literatura em Língua Inglesa ancorada nas Teorias dos Multiletramentos e na Teoria da Adaptação, tomando por base textos literários do escritor norte-americano Edgar Allan Poe e as adaptações realizadas pela banda de rock Nox Arcana e por Lou Reed, ex-integrante da banda Velvet Underground.

Os passos metodológicos desta pesquisa obedecem às orientações da pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico, como já fora exposto, segundo os pressupostos defendidos até aqui. Foram eles os norteadores para cumprir os propósitos expostos nos objetivos da tese.

### 3.3 MOTIVAÇÃO E CONTEXTO

A necessidade de explorar novas formas de abordagem do texto literário no ensino de língua inglesa surgiu da minha experiência como professora de LLI no curso de licenciatura em Letras. Desde que iniciei, em 2005, no curso de licenciatura dupla Português/Inglês, ouvia muitas reclamações dos alunos sobre a disciplina, pois a achavam difícil, com textos densos, linguagem complexa, dificuldades de compreensão, teorias complexas de análises etc.

O que mais me chamava atenção à época, porém, eram os questionamentos: nós não iremos nunca trabalhar com isso? Para que eu devo estudar LLI? Salvo poucos alunos que se interessavam em lecionar a LI, muitos tinham interesse apenas em lecionar Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Isso me incomodava sobremaneira porque parecia que as disciplinas de LLI (I, II, III e IV) estavam na matriz curricular do curso como uma obrigação, necessárias, apenas, para compor um critério do projeto de curso.

A princípio, eu achava que tudo isso ocorria pela dificuldade que os alunos tinham em LI e por muitos estarem ali objetivando apenas terminar o curso para ensinar a língua materna. Então, estudavam as disciplinas apenas para aprovação. Separados os cursos, passamos a ter as habilitações de Letras Português e suas Literaturas e Letras Inglês e suas Literaturas.

Parecia que, enfim, o sonho dourado tornar-se-ia real: alunos para estudar a língua inglesa; esses gostariam da literatura! Mais uma vez, veio a desilusão, pois o discurso agora era: “Professora, por que nós temos de estudar literatura?”, “Que textos mais complicados são esses?”, “Ah, eu odeio essa tal de literatura!”, “Professora, viemos aqui para estudar inglês, nós queremos aprender inglês e não literatura”. Esses eram alguns dos questionamentos e comentários comumente ouvidos por mim.

Conversei com eles e lhes perguntei sobre suas experiências com os textos literários. O que significava para eles a literatura. E quase sempre eu ouvia: “Li autor tal só porque tinha de estudar para a prova do vestibular”, “Estudei isso no Ensino Médio, mas pensei que tinha me livrado” etc. Em síntese, todas essas narrativas serviram para que eu percebesse que esses alunos não tiveram uma boa experiência com a literatura no Ensino Médio e creio que isso tenha gerado inúmeras crenças negativas neles sobre a literatura.

Isso me levou a mudar as estratégias, pois pretendia ajudar aqueles alunos a ressignificarem os seus conceitos sobre a literatura, visto que brevemente se tornariam professores e, conseqüentemente, perpetuariam essas crenças em seus alunos. Assim sendo,

comecei, à época, a falar sobre a importância da literatura para as nossas vidas, levei um texto de Antonio Candido<sup>42</sup>, e, a partir dele, iniciamos rodas de conversa sobre literatura.

Nelas, discutíamos uma série de pontos positivos que a leitura literária proporcionava para a nossa vida, inclusive a humanização proporcionada por ela, de acordo com o texto de Candido (1995). Depois, passei a ouvi-los, mais do que falar.

Desse modo, comecei a procurar alternativas para que as aulas se tornassem mais atrativas para esses alunos e um dos recursos que utilizei, sempre que pude, foi levar alguma adaptação de filmes, canções, videoclipes, músicas, cenas de séries que continham intertextualidade com a obra literária que estudaríamos, antes de iniciarmos a leitura da obra de determinado autor.

Chamo esse momento de “aperitivo literário”. Isso começou a gerar uma empatia com a literatura e amplos debates. E, à medida que eles se interessavam, eu perguntava se sabiam quem era o autor. Então eu dizia o nome e pedia para que eles pesquisassem sobre o estilo de escrita e sobre outras obras daquele autor. Elencávamos uma obra para ser lida por eles e discutida nas aulas. Isso gerou bons resultados, mas parecia que eu estava infringindo as regras postas pelo currículo, uma vez que a ementa não me possibilitava isso. Parecia que eu estava agindo de maneira escusa. Inclusive, ouvi de um colega uma espécie de advertência: “Isso não é literatura”. Eu respondi que sabia que não era literatura e que se tratava, pois, de outras formas textuais que instigavam a participação dos alunos e abriam possibilidades para a leitura literária. Isso é o que importava. Hoje minha resposta seria muito mais confiante e fundamentada.

Isso tudo somou à minha experiência como professora de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, disciplina na qual pude perceber que a LLI não está presente nas aulas de LI das escolas de Educação Básica, ao menos aquelas com que tenho tido contato direto no Estado de Alagoas. Apesar de muitas melhorias, com a inserção dos estudos de gêneros textuais, principalmente com o trabalho realizado com o PIBID e o PRP<sup>43</sup> nessas escolas, é bastante comum a ênfase que se dá ao ensino das normas e do léxico. Mesmo quando são elencados os gêneros, pouca ou nenhuma ênfase é dada à leitura e à escrita literárias.

---

<sup>42</sup> CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

<sup>43</sup> Tive dois projetos aprovados para a realização de Projetos de intervenção com prática de letramento literário nas aulas de LI. O primeiro ocorreu de agosto de 2018 a janeiro de 2020 em três escolas públicas (uma municipal e duas estaduais), envolvendo 24 alunos (Residentes) do curso de Letras Inglês e três Preceptores (Professores da Educação Básica); e o segundo está acontecendo desde outubro de 2020 – abril de 2022, com 18 alunos (Residentes do curso de Letras Inglês) e dois Preceptores (professores das escolas públicas). Os projetos são de minha autoria, mas, por motivo de dedicação ao doutorado, o acompanhamento é realizado por um colega do curso, sob a minha supervisão.

Percebo que a motivação disso se dá por muitas causas e aqui elenco três: a primeira, em decorrência de a disciplina Literatura Estrangeira não constar no currículo escolar da Educação Básica; a segunda, por se acreditar que os alunos dessa etapa de ensino não têm possibilidade de ler textos densos como os textos literários, principalmente em uma língua estrangeira como a LI; a terceira, pela abordagem dada a essas disciplinas na formação do professor, visto que não são levadas em consideração metodologias e estratégias próprias da disciplina que possam auxiliar os professores em formação para as suas futuras práticas como professores de LI da Educação Básica.

Não posso deixar de frisar que a minha entrada no doutorado foi de suma importância para mim, na medida em que trouxe essas minhas inquietações da vida acadêmica, ainda tão permeada pelos letramentos autônomos (Street), para o meu projeto inicial. Desse modo, propus um trabalho com a LLI que estivesse em consonância com a formação do professor e que pudesse trazer novas contribuições para o ensino de uma literatura para além dos textos canônicos.

Eu queria um ensino menos canônico que abrisse possibilidades para discutir essa literatura pelo viés da pós-modernidade. Propus, então, uma mudança nas ementas de LLI para os cursos de Letras Inglês da IES à qual pertencço para que pudéssemos ofertar aos nossos professores em formação um ensino de literatura orientado pela perspectiva do letramento ideológico desenvolvido por Brian Street.

Ao cursar as disciplinas do doutorado, foi como se um mundo novo abrisse as portas para mim, pois comecei a assistir às aulas de Literatura e Ciberespaço, ministradas pelo professor Dr. Márcio Roberto do Prado, e da disciplina Literatura e Adaptação, com as professoras Dra. Vera Helena Gomes Wielewicki e Dra. Liliam Cristina Marins, que começaram a tratar de problemas que eu achava que só faziam parte do meu mundinho da LLI. E, nessas aulas e nos posteriores eventos acadêmicos, minha participação no grupo de pesquisa, nas diversas leituras empreendidas, conheci novas abordagens e teorias que vêm me ajudando a compreender e a ressignificar minha prática.

Essas leituras têm me ajudado a compreender e a (re)pensar a educação linguística articulada a questões filosóficas, políticas, culturais e sociais mais amplas, o que me possibilita uma expansão de perspectivas, ampliando o meu entendimento de linguagem, de sujeito, de conhecimento, logo ressignificando o meu “ser” professor. Essas leituras têm se constituído em importantes arcabouços teóricos que têm iluminado as minhas práticas e têm me ajudado a repensar/ressignificar o meu fazer-se professor. Esta tese é parte do resultado de todo esse percurso.

Desse modo, os estudos dos novos letramentos (Multiletramentos) e da teoria da adaptação têm me possibilitado ressignificar essas minhas inquietações e me instigaram a lançar uma proposta de trabalho com LLI numa perspectiva dos letramentos críticos não para os professores em formação<sup>44</sup>, que estão próximos do meu universo de trabalho, mas para aqueles que estão na ponta do processo – os alunos da Educação Básica.

Assim sendo, pretendi trabalhar com esses alunos a LLI tomando por base a Teoria dos Multiletramentos, que, através de sua Pedagogia, chama a escola para sua responsabilidade, a de trabalhar não apenas na abordagem do letramento autônomo, mas também o ideológico, ao levar em consideração as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea pós-moderna, da qual emerge uma multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação social, seja nos meios impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. A isso tem se chamado multimodalidades ou multissemioses dos textos contemporâneos, portanto convocam multiletramentos para fazer significar. Essas mudanças também se configuram nos textos literários.

Nos estudos literários, as multimodalidades estão relacionadas à circulação de textos literários em outros meios, diferentes do impresso, como o cinematográfico, o musical, o televisivo, entre outros (MARINS; WIELEWICKI, 2015). Para as autoras, a circulação multimodal permite uma aproximação entre leitor e texto ao facilitar sua acessibilidade. Essa característica importa muito a este estudo, pois favorece um trabalho com a escrita literária que permite um olhar crítico para esse tipo de texto para além do canônico.

Os textos multissemióticos também podem ser denominados de adaptações literárias a partir dos conceitos de Hutcheon (2006), uma vez que se constituem de novos textos que mantêm intertextualidades com os de partida (literários).

Esses letramentos literários, trazidos para as aulas, provavelmente demandarão uma ressignificação dos textos multissemióticos, contribuindo para ampliar a criticidade leitora desses alunos. Salientamos que esses textos não são literatura *per se*, mas mantêm intertextualidades com aqueles. Desse modo, concordo com Brener (2018) quando afirma, em sua pesquisa de doutorado, que o conceito de letramento literário de Zappone (2008) propicia-nos repensar como as práticas de letramento literário são influenciadas, desafiadas e transformadas a partir da produção cultural contemporânea, como também implica a possibilidade de extrapolar as práticas de leitura e escrita para além do cânone e dos textos

---

<sup>44</sup> Um trabalho nessa perspectiva foi realizado por Brener (2018), que trouxe importantes contribuições ao ensino de LI e de LLI.

comumente valorizados pela cultura letrada.

### 3.4 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O objetivo desta subseção é me apresentar como a professora-pesquisadora responsável pela implantação da proposta e pela coleta de dados. Faço aqui uma descrição de minha trajetória acadêmica e profissional e, a seguir, apresento os demais participantes da pesquisa.

#### 3.4.1 Pesquisadora

Sou Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagem. Minha trajetória como professora-formadora se iniciou quando prestei concurso em uma universidade pública do Estado de Alagoas, no ano de 2004; fui aprovada e ingressei no curso de Letras Português/Inglês, à época habilitação dupla. A partir de 2006, passaram a ser duas habilitações distintas: Letras Inglês e Letras Português. Desde então, trabalho no *Campus III*, na cidade de Palmeira dos Índios, onde ministro as disciplinas LLI e Estágio Supervisionado em LI.

Antes disso, tive outras experiências como professora de LI. Em 2000, havia participado de um concurso para professor substituto de LI no CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica, atual IFAL – Instituto Federal de Alagoas, onde trabalhei pelo período de cinco anos. Foi uma experiência enriquecedora. No ano de 2006, fui aprovada, em concurso público, como professora de LI na Educação Básica. Trabalhei em sala de aula até o ano de 2010. Como era um concurso de 20h, consegui, a princípio, conciliar com o horário das aulas da universidade - 40h. A partir de 2010, afastei-me para poder me dedicar somente ao ensino universitário.

#### 3.4.2 Professora Regente de LI da Escola

A professora regente das turmas de Língua Inglesa da escola é concursada, tem 40 anos e atua há 19 anos com a docência nessa escola. Nos dez primeiros anos, atuou apenas como professora de Língua Portuguesa. Ficou na gestão da escola por dois períodos consecutivos e no momento atua, apenas, como professora de Língua Inglesa. Ela tem duas graduações, a primeira em licenciatura dupla Letras Português/Inglês e a segunda em Direito.

A professora ministra suas aulas em 13 turmas distribuídas entre o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; o Ensino Médio da 1ª à 3ª série e a EJA – Educação de Jovens e Adultos. Ela

se mostra um tanto desmotivada com relação à profissão de professor, se diz cética quanto às melhorias e justifica sua desmotivação pela profissão, por ser essa uma profissão árdua e pouco valorizada. Além do mais, para a professora, “os alunos, em sua maioria, não querem mais estudar, não respeitam o professor e se encontram em estado de verdadeira apatia” (APM, Entrevista, 2019).

### 3.4.3 Alunos Colaboradores

Os participantes da pesquisa são alunos da 1ª série do Ensino Médio. Evidenciamos que, embora na lista de frequência constem 28 matriculados<sup>45</sup>, estão participando da pesquisa um total de 26 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com faixa etária entre 14 e 19 anos de idade – as garotas apresentam faixa etária entre 14 e 16 anos, e os garotos, entre 14 e 19 anos –, portanto todos são adolescentes. A seguir, apresentamos um quadro com a distribuição das idades.

**Quadro 01:** Distribuição dos alunos por faixa etária

Quantidade	Masculino	Quantidade	Feminino
02	14 anos	04	14 anos
06	15anos	06	15 anos
02	16 anos	04	16 anos
01	17anos		-
01	19 anos		-
<b>12 alunos</b>		14 alunas	-

Fonte: A autora.

## 3.5 JUSTIFICANDO A ESCOLHA DOS TEXTOS DA PROPOSTA

A princípio, parece contraditório trazer uma proposta com autores e textos pré-definidos, haja vista este trabalho ter sua metodologia ancorada no trabalho colaborativo, situada na Pedagogia dos Multiletramentos, que evidencia o saber do aluno e toma como ponto de partida suas práticas de letramentos, nos levando a questionar por que, então, levar uma

<sup>45</sup> Duas garotas iniciaram o período letivo, mas não tiveram como continuar. Uma, por problemas auditivos, não conseguia acompanhar as aulas; ao ser detectado o problema, foi providenciada sua transferência para uma escola que tivesse profissionais habilitados para auxiliá-la no processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma triste realidade das escolas públicas estaduais, pois poucas estão preparadas para receber alunos com necessidades especiais. A outra aluna estava gestante e desistiu. São casos desoladores de falta de políticas públicas do nosso Estado e do país. Adolescentes que deveriam estar na escola, exercendo o seu direito de aprender e se preparar para a vida, têm sua adolescência e sua vida interrompidas para se tornarem mães de forma despreparada.

proposta com um autor e bandas previamente determinados.

Procuro justificar através de quatro motivos que nortearam essa escolha:

1. Por se tratar de uma proposta de tese, teria de previamente definir o que se pretendia realizar. E, para isso, devemos ter um ponto de partida, sendo o escolhido “as adaptações multimodais de Poe”.

2. A decisão pelas bandas de Rock<sup>46</sup> ocorreu de forma definitiva em um seminário de pesquisa intitulado “Teorias da Adaptação: Literatura, Cinema e Outras Arquiteturas Textuais”, ministrado pelo Prof. Dr. Álvaro Luis Hattner (2010), que nos instigou a investigar a transposição da literatura para a música; segundo Hattner (2010), esse ainda é um tema novo, que requer ser explorado. Para minha surpresa, ele mencionou esses dois trabalhos de releitura de Poe, *Shadow of the Raven* (2007), do grupo norte-americano Nox Arcana, e as releituras de Lou Reed (no álbum temático *The Raven*, de 2003). Justamente, eram esses os que eu já havia escolhido para o projeto inicial do doutorado.

Pesquisando mais sobre isso e constatando a pouca literatura sobre o assunto e, ainda, nenhum trabalho nessa perspectiva com essas bandas, achei desafiador trabalhar com elas. Acrescento a isso meu gosto pessoal pelo escritor Edgar Allan Poe e a minha pouca afinidade com o gênero musical *Rock'n'Roll*, constituindo-se, assim, em um desafio e, portanto, um novo aprendizado para mim.

3. Outros pontos que merecem ser considerados são as práticas de letramentos, a aptidão para gostos musicais, especialmente por bandas de rock, e, também, uma propensão para narrativas que envolvem o terror/horror, o mistério, o fantástico. Nesse sentido, Poe é considerado como o grande inventor das histórias policiais, o pai dos contos de terror/horror, como também a sua literatura é marcada pelo fantástico, o que atrai muito os leitores modernos, em particular jovens.

A princípio, essas proposições surgiram de inferências pessoais a partir de minhas leituras e observações de sala de aula que vêm de minha prática como professora. Mas, agora, posso afirmar que os alunos participantes demonstram interesses por esse tipo de narrativa, pois em um dos questionários (ver Apêndice 2) que eles responderam haviam duas questões

---

<sup>46</sup> Eu já tinha uma proposta para trabalhar adaptações multimodais de textos de Edgar Allan Poe, como também já tinha pensado nessas bandas devido à leitura do artigo de Hattner “Quem mexeu no meu texto? Observações sobre Literatura e sua adaptação para outros suportes textuais” (2010). Mas foi nesse seminário, que aconteceu entre os dias 5 e 7 de maio de 2017, na UEM, que me decidi pelas bandas, após uma conversa com o professor Hattner, que achou interessante e me incentivou a prosseguir.

relacionadas ao assunto em pauta (nº 21 e nº 22). A questão de número 21 perguntava sobre os tipos de filmes favoritos e a 22 sobre os tipos de músicas/bandas favoritas, sobre o tipo de filme favorito (das 14 participantes, 10 responderam terror/horror, suspense e fantasia; dos 12 participantes, 08 responderam terror/horror e suspense). Isso se evidenciou, de forma enfática, nas conversas informais que realizei com eles ao longo das nossas aulas.

Também constatei que o gosto musical preferido deles não é necessariamente o rock, mas um estilo eclético que passa por hip-hop, rap, funk, romântica, sertanejo e rock. Os alunos que responderam diretamente gostar de rock foram 05 participantes, os demais escolheram os outros estilos citados anteriormente. E, desses 21 participantes, apenas 04 inseriram também o rock como um estilo apreciado, além do rap, funk e sertanejo. Dos 26 participantes, apenas 02 não apontaram um estilo favorito de música.

Desse modo, podemos afirmar que a proposição inicial funcionou, de alguma forma, no contexto local da pesquisa, pois o gosto por narrativas de terror/horror e suspense esteve permeando quase a totalidade dos participantes, uma vez que, do total de 26, apenas 02 não se identificam com o estilo mencionado. Já com relação ao rock, dos 26 participantes, apenas 09 tinham identificação com o estilo.

4. Desenvolvemos a proposta em uma instituição de ensino, portanto um ambiente que prima pela sistematização e pela formalização dos saberes; dessa maneira, não poderia chegar para desenvolver uma proposta nesse ambiente sem ter um protótipo no mínimo delineado e formalizado para apresentar.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, na qual o processo é mais importante do que o produto, sabemos que isso ocorreu de forma gradativa. A princípio, tive uma escuta de suas vozes, através de conversas informais com os alunos e da aplicação dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, tanto da professora regente quanto dos alunos participantes da pesquisa. Isso aconteceu também durante as minhas observações das aulas ministradas pela professora regente, durante o período de um mês (março), o que me proporcionou importantes momentos de escuta dessas vozes. E, depois, ao longo da observação participante, como professora que ministrou as aulas e conduziu (como medidora) todo o processo com a colaboração dos alunos durante o desenvolvimento da proposta de trabalho, possibilitando mudanças ao longo do percurso. Posteriormente, esses dados (questionários, entrevistas) serão expostos e analisados na subseção 4.1, que trata sobre as análises dos dados.

## 3.6 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

### 3.6.1 Fundamentando e Discutindo a Proposta

Esta Proposta está fundamentada nos Novos Estudos de Letramentos – NLS, como foi discutido em toda a fundamentação teórica, pois considera a escola como uma dentre várias agências de letramentos, haja vista que existem outras (família, religião, clube, entre tantos outros âmbitos) das quais o aluno provém e que precisam ser levadas em conta por aquela instituição. Desse modo, as abordagens das práticas de leitura, escrita e língua/linguagem, em geral, das sociedades letradas, têm apontado cada vez mais para a heterogeneidade dessas, insistindo no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento do aluno (ROJO, 2000). Assim sendo, compete à escola, pois, considerar todos esses aspectos e ampliar a produção e circulação de variados textos e gêneros, possibilitando que o aluno possa se envolver nessas múltiplas práticas de letramentos dentro e fora da esfera da escola. O advento das novas tecnologias, em especial da internet, e dos recursos multimidiáticos e multissemióticos mobilizados nessas novas práticas, culmina em uma produção cultural plural e diversa, fazendo com que a escola reveja seu papel e repense suas práticas pedagógicas, procurando situar-se em um novo conceito de língua, cultura e conhecimento não mais amparado pelo conceito da homogeneidade, mas pelo da heterogeneidade.

Desse modo, por ser uma proposta para o Ensino Médio, especificamente em LI, buscamos respaldo, também, nas recomendações das OCEM-LE – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 107) quando tratam da heterogeneidade em detrimento da homogeneidade e esclarecem um ponto importante sobre o ensino de uma língua estrangeira que atente para os novos tempos, afirmando:

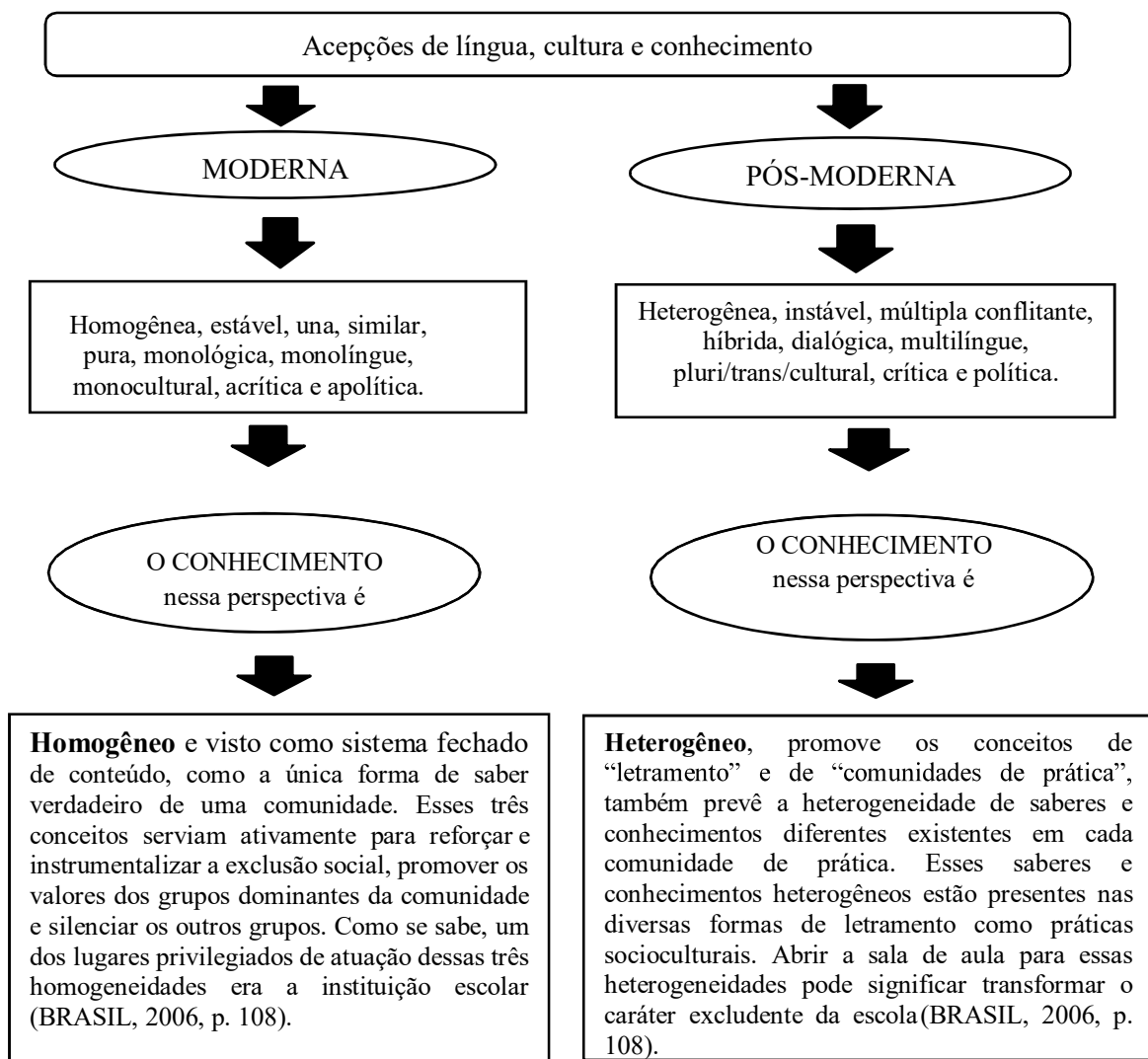
Da mesma maneira que diante dessa nova concepção da heterogeneidade da linguagem e da cultura passa a ser **difícil sustentar um ensino em termos de “quatro habilidades”**, também passa a ser difícil sustentar o **ensino isolado da gramática**. A razão dessa dificuldade é que o conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por regras abstratas – tudo isso distante de qualquer contexto sociocultural específico, de qualquer comunidade de prática e de qualquer conjunto específico de usuários (BRASIL, 2006, p. 107).

Um trabalho pedagógico que não leve em conta as mudanças ocorridas na sociedade e que não esteja ancorado no paradigma da pós-modernidade tende a perpetuar um ensino homogeneizante, excludente, pois trabalha um projeto ancorado nas concepções de língua e

cultura que se refletem numa compreensão de conhecimento como um conjunto normatizado, fixo e estável de conteúdo, típico da era moderna. Os tempos pós-modernos requerem modelos científicos menos regulares e menos universais que legitimem e priorizem elementos como diversidade, descontinuidade, conflito e contradição, justamente por serem estes entendidos como característicos de qualquer fenômeno social (TORRES, 2003).

A Pedagogia dos Multiletramentos se insere nesse modelo pós-moderno por trazer, em seu âmago, as contribuições da teoria crítica, da antropologia e da sociologia da educação. Desse modo, é importante atentar para as acepções de língua, cultura e conhecimento no desenvolvimento de propostas de ensino com a língua, como o aqui exposto. A seguir, apresentamos um organograma que pretende, de forma sumária, ilustrar o que foi discutido até aqui.

**Figura 02:** Acepções de língua, cultura e conhecimento



Nesse sentido, não convém insistir em um ensino de língua estrangeira tomando como ponto principal a sua gramática e, muito menos, apenas evidenciando as quatro habilidades dessa língua. As OCEM-LE (2006, p. 82) orientam, como habilidades a serem desenvolvidas pelas escolas no Ensino Médio, “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” e continuam: “essa orientação, apesar de contar com as anteriores e expandi-las, difere dessas e responde a investigações recentes”. Nesse caso, faz menção às pesquisas dos novos letramentos/multiletramentos.

Desse modo, o documento que serve de diretriz para a organização dos currículos escolares do Ensino Médio é o que melhor se articula aos projetos que trazem para a prática pedagógica das escolas os novos letramentos/multiletramentos, não fugindo, portanto, ao que se pretende a proposta desta tese. Ao contrário, fundamenta-se no que propõem as orientações e, portanto, no que deve ser articulado pelos currículos e ser trabalhado nas escolas nessa etapa de ensino.

Duboc (2011), em um artigo denominado “Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais”, enfatiza as propostas das OCEM-LE por se constituírem em

[...] um conjunto de orientações que buscam retomar a discussão dos *Parâmetros Nacionais do Ensino Médio* (BRASIL, 2000), de forma a expandir seus conceitos e a oferecer práticas pedagógicas alternativas. Não se trata de substituição de documentos, mas de uma proposta pedagógica tecida por gestores, acadêmicos e professores numa tentativa de **responder às demandas educacionais mais recentes** (DUBOC, 2011, p. 732, grifos meus).

As OCEM-LE (BRASIL, 2006) negam a concepção estruturalista de língua à medida que não a tratam como um código linguístico fixo e abstrato, nem como mera ferramenta de comunicação, mas vão além dessa abordagem instrumental, presente nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no nosso país. O documento se destaca, a meu ver, por estar todo permeado por uma concepção de língua que prioriza a construção de sentidos de forma contextualizada com uma determinada cultura, ou seja, de forma situada, valorizando o local e a formação crítica do cidadão aluno.

Assim sendo, o documento prima pelo conceito de letramento enquanto prática social, ultrapassando o limite de trabalho com os gêneros textuais e seus componentes linguísticos. Interessa-nos, pois, a concepção de texto e de leitura porque ele trata esta para além dos limites daquele. Desse modo, amplia as possibilidades de trabalhar a leitura na escola, pois se acrescenta o letramento crítico (*critical literacy*) à leitura crítica (*critical reading*). Ou seja, privilegia-se o desenvolvimento da consciência crítica para além do texto por considerar os

contextos sociais, culturais e históricos. Com isso, avança no ensino de leitura crítica que foca, apenas, no desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação do texto em si mesmo, de forma linear e racional.

Esses aspectos tornam-se relevantes para a proposta ora apresentada especificamente porque busco respaldo nos documentos oficiais para inserir a literatura em língua inglesa nas aulas de LI através de um trabalho com textos multimodais adaptados de textos literários e das novas teorias dos letramentos. Assim, pretendo focalizar a leitura dentro desse quadro teórico-metodológico, mas também trazer à discussão a especificidade da leitura literária, abordada nas OCEM-LE (2006), no que concerne à disciplina Literatura Brasileira, uma vez que a disciplina LLI não consta no currículo da Educação Básica. Nesse documento, observamos elementos que podem ser pensados para colaborar com a proposta da inserção da LLI nas aulas de LI, possibilitando um trabalho interdisciplinar com as disciplinas Literatura Brasileira e Artes. Isso porque essa é uma das indicações de trabalho com a literatura posta como orientação no documento, ou seja, esta proposta, de certa forma, dialoga com o documento em questão, que orienta para que sejam trabalhadas propostas interdisciplinares no ensino de LE, doravante Língua Estrangeira, e, no tópico que trata sobre “Inclusão/exclusão – global/local”, contempla esse aspecto quando orienta o seguinte:

[...] nos programas pedagógicos são reforçadas as propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade. O intuito delas é promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos (BRASIL, 2006, p. 94).

Além disso, o mesmo documento, nas orientações para o ensino de literatura, atenta para as possibilidades de inserir nos conteúdos dessa disciplina obras de outras nacionalidades quando especifica: “Nada impede, e é desejável, que obras de outras **nacionalidades**, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas”. E abre espaço, também, para a multiculturalidade, incluindo outras áreas e as artes:

[...] também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte (BRASIL, 2006, p. 94).

Como pudemos observar até aqui, a proposta busca o factível, o possível, além de estar fundamentada em uma teoria que não estamos colocando como a única e a melhor, mas como a que, no momento, se preocupa com um dos mais importantes objetivos da escola: tornar o aluno um sujeito ativo e crítico em sua aprendizagem.

Uma proposta de trabalho com a LLI, pensada e desenvolvida pela via dos multiletramentos, a meu ver, valoriza as práticas de (Multi)letramentos literários dos alunos colaboradores, mas também abre possibilidades para práticas pedagógicas mais condizentes com os novos leitores/espectadores, além de possibilitar novas abordagens de trabalho com a escrita ficcional para que esta seja considerada em suas múltiplas formas, para além dos limites do texto escrito impresso.

Cabe, portanto, à escola tomar para si essas discussões teórico-metodológicas, pois os textos ficcionais estão crescentemente sendo produzidos em outros suportes que não o verbal impresso e vêm sendo consumidos e produzidos cada vez mais, tanto pela indústria cultural quanto por fãs que escrevem suas próprias versões das histórias favoritas e as compartilham entre si.

Em consonância com Wielewicki (2014) e, por extensão, com Brener (2018), os textos ficcionais devem ser percebidos para além de suas materialidades, como também devemos nos apropriar das várias formas de narrar uma história, não nos prendendo, apenas, ao impresso (livros), como tem sido privilegiado pelas escolas ao longo do tempo nas aulas de leitura, com ênfase nas leituras literárias. Nesse sentido, devemos possibilitar aos alunos do Ensino Médio a oportunidade de se defrontarem com outras possibilidades de construção de sentidos do literário para além da visão tradicional que se estabeleceu como paradigma certo e único.

Nessa perspectiva, a proposta está ancorada no modelo do letramento crítico, que busca a expansão interpretativa<sup>47</sup> (MONTE MÓR, 2009) e amplia a leitura crítica que já vem sendo realizada pela escola. Essas concepções de leitura estão referendadas nas OCEM-LE (2006), em um tópico denominado “Como realizar a leitura seguindo as teorias de letramentos e multiletramentos e ao mesmo tempo contribuir para a formação do senso de cidadania?”. Nessa seção, o documento apresenta dois modelos de atividades de leitura, caracterizando cada uma delas (leitura crítica e letramento crítico), como também apresenta um quadro contendo os

---

<sup>47</sup> Uma das principais propostas de Monte Mór, essa perspectiva crítica tem influenciado a abordagem dos estudos linguísticos e literários por meio de um viés de horizontalização em que hierarquias entre tradições são desconstruídas; temáticas que revelam as problemáticas atuais (identidade de gênero, questões raciais, diferentes formas de discriminação social), gêneros textuais diversos, antes considerados marginais, narrativas na tela e no papel são levados para a sala de aula de maneira crítica.

sentidos pertinentes a cada modelo sobre o conhecimento, a realidade, a autoria e a educação.

O documento atenta para o fato de que ambos são importantes, mas têm objetivos distintos, e o destaque dado ao letramento crítico é o de tratar a linguagem como prática sociocultural, como já foi dito no início deste tópico. A seguir, reproduzimos um quadro que ilustra essas duas práticas.

**Quadro 02:** Tipos de leitura segundo as OCEM-LE

ÁREA	LEITURA CRÍTICA	LETRAMENTO CRÍTICO
<b>Conhecimento</b>	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio. Fatos – realidade. Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor.	Conhecimento – não é natural ou neutro. Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade. Logo, o conhecimento é ideológico.
<b>Realidade</b>	Pode ser conhecida. Serve como referência para a interpretação.	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade. A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem. A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado.
<b>Autoria</b>	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual.	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando-se as relações de poder.
<b>Educação</b>	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação.	Desenvolvimento de consciência crítica.

Fonte: Extraído de CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*, [www.readingonline](http://www.readingonline), 2001 (apud OCEM-LE, 2006, p. 117).

As OCEM-LE apresentam, em todo o seu contexto, uma preocupação epistemológica em evidenciar a heterogeneidade, a complexidade e a diversidade, elementos indispensáveis para uma educação crítica. Desse modo, o conceito de língua está voltado para a construção de sentidos, ou, em outras palavras, para o *meaning –making system*, segundo Kress (2003). O

documento prima por uma orientação que extrapola o fatídico ensino centrado na estrutura normativa da língua, comumente evidenciado tanto nos diversos documentos que servem de referencial para os currículos escolares quanto no reflexo destes nas práticas pedagógicas inerentes ao ensino de LI, tão presentes nas nossas escolas.

Esse olhar epistemológico para além do ensino estrutural e do processo comunicativo de uma língua mostra-se produtivo e traz esperanças para a inserção de paradigmas mais coerentes com os novos tempos, uma vez que o documento sugere um ensino mais democrático, menos injusto e mais situado. Ao propor o letramento como uma prática social, o documento não nega o letramento autônomo, apenas não o vê como única possibilidade de trabalho por esse privilegiar, sobretudo, a homogeneidade e a racionalidade do conhecimento. Nesse contexto, vejamos, o que propõe o documento:

Explicitamos que as questões que buscam desenvolver o letramento crítico levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos. Ou seja, continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos lingüístico-textuais (sic) oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos (BRASIL, 2006, p. 116).

Ao apontar o letramento crítico não em substituição à leitura crítica, mas como uma possibilidade a mais de trabalhar com a formação leitora nas escolas, o documento sugere possibilidades para uma mudança de paradigma que fortalece as pesquisas que vêm buscando pensar metodologias e práticas que se voltem para o letramento como uma prática social que priorize a produção situada e cultural de sentidos que os novos tempos impõem, ou seja, uma prática multiletrada que dê conta das multimodalidades textuais inerentes aos tempos digitais.

Acredito que a proposta desta tese, como a de tantas outras importantes pesquisas que vêm sendo realizadas sob esse enfoque, dialoga com o que está proposto nesse documento e encontra respaldo favorável para sua realização por ele representar um importante referencial de orientação para o trabalho pedagógico, visto que trabalhos dessa natureza encontram, ainda, grandes obstáculos para serem efetivados na prática.

Vale salientar que, quando essa proposta foi pensada em meados de 2016, já havia uma forte discussão, desde 2014, sobre um documento que serviria de base comum para a Educação Básica do país, haja vista que, até o momento, o Brasil não dispunha de uma base que orientasse a Educação Básica brasileira. Esse documento é a Base Nacional Comum Curricular, doravante

BNCC, um documento técnico e de caráter normativo. Como já foi dito, a Base teve o início de sua elaboração em 2014; em setembro de 2015, saiu a primeira versão, seguida da segunda, em maio de 2016; e, em abril de 2017, o Ministério de Educação e Cultura – MEC entregou a terceira e última versão da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) ao Conselho Nacional de Educação – CNE.

Ressaltamos, no entanto, que, enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, recebeu mais de 44 mil contribuições e foi aprovado pelo CNE em 4 de dezembro de 2018.

Desse modo, a BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) só começaria a ser válida como orientação para a revisão dos currículos das escolas a partir de 2020, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, estabelecida pelo CNE, apenas, para as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, que já estavam homologadas. O mesmo não ocorreu com a BNCC para o Ensino Médio, que só foi homologada em dezembro de 2018.

Na BNCC, as aprendizagens são expressas sob a forma de competências; estas, por sua vez, representam a capacidade dos estudantes de mobilizarem, articularem e integrarem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, ou seja, o documento indica o que os alunos devem fazer e, sobretudo, o que devem fazer com o que aprenderam. Desse modo, a base compromete-se com a educação integral do aluno. Pelo menos aponta para a necessidade de processos educativos que possam promover o desenvolvimento intelectual, físico, social, emocional e cultural dos alunos na atual conjuntura da sociedade contemporânea.

O documento traz um conjunto de dez competências gerais, aqui sintetizadas sobre o que cada uma trata:

- 1. O conhecimento em todas as suas manifestações** – (mundo físico, social, cultural e digital). A escola deve valorizar e utilizar.
- 2. Pensamento científico, crítico, criativo** – exercitar a criatividade intelectual e usar as ciências com criticidade e criatividade. Investigar causas. Formular e elaborar problemas, levantar hipóteses e testar.

3. **Produções artísticas** – valorizar os mais diversos repertórios culturais. Fruir e participar das mais diversas práticas culturais.
4. **Comunicação** – utilizar as mais diferentes linguagens. Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. **A cultura digital** – compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética. Exercer protagonismo e autoria.
6. **Trabalho e projeto de vida** – valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências. Entender o mundo do trabalho, fazer escolhas e aliar a cidadania ao seu projeto de vida (liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade).
7. **Argumentação** – argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis. Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.
8. **Autoconhecimento e autocuidado** – conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se. Cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros com autocrítica e capacidade de lidar com elas.
9. **Empatia e cooperação** – exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Evitar preconceitos de quaisquer naturezas.
10. **Responsabilidade e sabedoria** para agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Segundo o documento oficial, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, ou seja, as chamadas competências se relacionam com a inserção e mobilização dos conteúdos na vida em sociedade. Com esse

conceito, a BNCC propõe integrar, o máximo possível, os conteúdos aprendidos nas escolas com a vida real dos alunos. Sendo assim, alguns exemplos de competências apresentados em língua inglesa são:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BNCC, 2020, p. 244).

Já as habilidades são ações mais concretas de aprendizagem que devem ser alcançadas por meio da prática: “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”, e, por sua vez, estão sempre ligadas às competências, porque uma certa competência mobiliza uma ou mais habilidades no seu propósito. Essas habilidades são divididas em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão intercultural.

Na BNCC, o status de língua passa de língua estrangeira (como era nos PCNs e nas OECM-LE) para o de língua franca. Na perspectiva de língua franca, o inglês deixa de pertencer apenas aos nativos (onde a língua é ensinada como materna, na Inglaterra, no Canadá ou nos Estados Unidos, por exemplo) e passa a ser incorporado pelas pessoas em contextos variados e em práticas e interações reais. O inglês é usado para uma maior inserção no mundo acadêmico, cultural e mercadológico. Acerca da organização do documento, nos PCNs tínhamos quatro eixos de conteúdo, divididos em conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes. Na Base, por sua vez, os eixos são oralidade, leitura, escrita, conhecimentos

linguísticos e dimensão intercultural.

Na prática, o ensino de inglês, de acordo com a BNCC, deve colaborar para desenvolver competências que vão além de ler, interpretar e resolver problemas. Nesse contexto, o eixo da oralidade é bastante ampliado e envolve as práticas de linguagem com foco na compreensão (escuta) e na produção oral (fala), com ou sem contato face a face. No eixo Leitura e Escrita, são abordadas as práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito e as práticas de produção de textos, respectivamente. Já os conhecimentos linguísticos estão relacionados à análise e à reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita.

Os objetivos nos PCNs focavam que a aprendizagem da língua estrangeira estivesse relacionada, principalmente, com o desenvolvimento integral do letramento do aluno – aprender a ler textos escritos em outra língua era o foco. A Base propõe o ensino do Inglês nessa nova configuração, com ênfase no caráter formativo e numa perspectiva de educação linguística consciente e crítica, trazendo a visão dos multiletramentos do aluno.

Portanto, na prática parte-se do pressuposto de que a formação é concebida nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação –, que aproximam e entrelaçam diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico, como descrito no documento oficial. O Inglês é visto não apenas como língua estrangeira ou do outro, mas como um bem cultural mundial que pode ser incorporado de variadas formas, para usos diversos e por falantes multilíngues a expressarem suas múltiplas culturas.

Percebemos que muitos dos conceitos trabalhados nesta tese são abordados pela Base, a saber, multiletramentos e multimodalidades, educação linguística, a importância do eixo da transculturalidade, que possibilita trabalhar com a cultura e a literatura da língua. O documento traz um forte apelo aos trabalhos interdisciplinares. A esse respeito, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 63) citam as dez competências gerais da Base e destacam a ênfase na diversidade linguística e cultural presente no documento.

Dadas algumas informações gerais do documento e algumas mais específicas do componente curricular Língua Inglesa, volto a ratificar que, neste trabalho, optamos pelo uso das OCEM-LE (2006), visto que a BNCC do Ensino Médio somente foi implantada no ano de 2020, período posterior, portanto, ao desenvolvimento da pesquisa na escola. Optamos por organizar o delineamento da proposta pedagógica em um quadro-síntese, conforme ilustrado a seguir.

Quadro 03: Síntese da Proposta.

<b>1º MOMENTO – MULTILETRAMENTOS, ADAPTAÇÃO E LITERATURA</b>	
<b>ORIENTAÇÕES DA PROPOSTA</b>	<b>Atividades a serem realizadas</b>
<p>Situando a proposta.</p> <p>Explorando sentidos e significados dos alunos sobre a importância da LI para suas formações como cidadãos.</p> <p>Identificando e reconhecendo suas percepções sobre a literatura, hábitos de leitura, gostos e preferências de leituras cotidianas.</p> <p>Construindo e (res)significando conceitos.</p> <p>Verificando o que eles sabem sobre LLI e sua circulação no Brasil.</p> <p>Reconhecendo o que sabem sobre adaptações e se as utilizam nos seus cotidianos e na escola.</p> <p>Relacionando a LLI com as adaptações em mídias audiovisuais/multimodalidades.</p> <p>Conhecendo os conceitos dos alunos e os ressignificando ou os ampliando quando necessário.</p>	<p>Conversas informais com os alunos. Criação de um grupo de <i>WhatsApp</i>.</p> <p>Aplicação de questionário com perguntas mistas.</p> <p>Entrevista coletiva.</p> <p>Trabalho com imagens.</p> <p>Escuta das histórias dos alunos.</p> <p>Produção de um mapa conceitual de identidade do leitor, adaptado do quadro utilizado por Brener (2018).</p> <p>Aulas expositivas dialogadas com o uso de <i>data-show</i>.</p>
<b>2º MOMENTO – MULTILETRAMENTOS, ADAPTAÇÃO, LITERATURA E OUTRAS ARTES</b>	
<p>II MOMENTO (Pesquisando sobre Lou Reed, Joseph Vargo, William Piotrowski e Edgar Allan Poe.</p> <p>Leitura adaptada dos textos de Poe.</p> <p>Pesquisando sobre a música.</p> <p>Pesquisando sobre a linguagem poética.</p>	<p>Orientação dos alunos para pesquisas na internet, objetivando conhecer aspectos relevantes sobre os autores e os álbuns temáticos.</p> <p><i>The Shadow of The Raven</i> ( adaptações Allan Poe por Joseph Vargo, William Piotrowski)</p> <p><i>The Raven</i> ( releitura Lou Reed).</p> <p>Desenvolvimento de conceitos básicos sobre a música.</p> <p>Desenvolvimento de conceitos básicos da linguagem literária.</p> <p>Aulas expositivas dialogadas com o uso de <i>data-show</i>.</p>

<b>3º MOMENTO – (MULTI)LETRAMENTOS LITERÁRIOS POEMA =&gt; MÚSICA</b>	
<p>Trabalhando com textos literários e suas adaptações multimodais para a música.</p> <p>Os poemas de Poe e suas adaptações para a música e outras modalidades textuais.</p> <p>Lendo o poema através das imagens (vídeos com animações do poema “Annabel Lee”, de Edgar Allan Poe).</p> <p>Conhecendo a música adaptada pelo Nox Arcana do poema “Annabel Lee”, de Poe.</p> <p>Conhecendo a letra e a música da canção “Annabel Lee”, adaptada pelo roqueiro Lou Reed.</p> <p>Lendo o poema “Annabel Lee” – texto verbal (by Poe).</p> <p>Vetor Literatura =&gt; Música ⇔ Poemas =&gt; Canções</p>	<p>Trabalho com os poemas de Poe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Annabel Lee”;</li> <li>• “The Raven”.</li> </ul> <p>Desenvolvimento de leituras multimodais em:</p> <p>Slides com imagens do poema de Poe “Annabel Lee” adaptadas para HQs.</p> <p>Videoclipes com a música “Annabel Lee”, adaptada do poema de Poe.</p> <p>Videoclipe do poema cantado por um rapper.</p> <p>Videoclipes com a música e a animação do poema de Poe.</p> <p>Videoclipe musical de “The Raven” (Nox Arcana). Letra e música das canções; videoclipe musical do poema “Annabel Lee”, adaptado por Lou Reed.</p> <p>Leitura na perspectiva do letramento crítico.</p> <p>Identificação das intertextualidades presentes em cada um dos textos.</p> <p>Reconhecimento sobre aspectos relevantes que foram atualizados em cada uma das adaptações literárias trabalhadas na proposta. Buscando compreender as possíveis motivações para isso.</p> <p>Aulas expositivas dialogadas com o uso de <i>data-show</i>.</p>
<b>4º MOMENTO – (MULTI)LETRAMENTOS LITERÁRIOS CONTO = MÚSICA</b>	
<p>Os contos de Poe e suas adaptações para a música e para outras modalidades textuais.</p> <p>Vetor Literatura =&gt; Música ⇔ Contos =&gt; Canções</p>	<p>“The Black Cat” “The Cask of Amontilado” “The Fall of the House of Usher” “The Tell - Tale Heart”</p> <p>Trabalho com as animações dos contos para que os alunos possam conhecer cada uma das narrativas.</p> <p>Trabalho com videoclipes musicais contendo as adaptações dos referidos contos realizados por Nox Arcana e por Lou Reed.</p> <p>Reconhecimento das intertextualidades presentes em cada um dos textos.</p> <p>Reconhecimento sobre aspectos relevantes que foram atualizados em cada uma das adaptações literárias trabalhadas e as possíveis motivações para isso</p> <p>Aulas expositivas dialogadas com o uso de <i>data-show</i>.</p>

<b>5º MOMENTO – PRODUÇÃO DE ARTEFATOS MULTIMODAIS</b>	
Produzindo os artefatos multimodais.  Sugestões de algumas propostas de produções, que poderão ser realizadas.	Possíveis artefatos multimodais a serem produzidos.  Minicontos multimodais; Produção de vídeo ( <i>movie maker</i> ); <i>Graphic novel</i> ; <i>HQs</i> ; Músicas; Performances; Danças; Poemas; Dramatizações; Jogos, entre outros.

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

A proposta foi dividida em cinco blocos de atuação para uma melhor organização didático-pedagógica, a qual nomeei como momentos. Achei necessário elaborar uma ordem de acontecimentos para que os alunos pudessem ir se adequando à proposta, visto que eles não estavam acostumados com esse tipo de prática nas aulas de LI. Foi possível verificar isso durante as observações do mês de março de 2019, quando pude observar as aulas da professora regente, o equivalente a 6 h/a: durante as aulas, os alunos transcreviam as anotações de conteúdos normativos e de textos do quadro para o caderno, faziam atividades de tradução e quase não dialogavam entre si, nem com a professora, nem ela com eles, excetuando-se a hora da explanação sobre o assunto. Ela falava, e eles, simplesmente, ouviam. Sobre a experiência com a professora regente trataremos em tópico posterior.

Desse modo, o primeiro momento, da escuta, foi fundamental tanto para mim, na condição de professora-pesquisadora, para conhecê-los, quanto para eles para que pudessem me conhecer e compreender melhor a dinâmica do trabalho. Desse modo, procurei identificar, dentro do possível, o que eles gostavam de ler, assistir, ouvir – para obter tais informações, utilizei um questionário (ver Apêndice 02) e um Mapa Conceitual da Identidade do Leitor (ver Anexo 1) – e o que já sabiam sobre literatura, em específico sobre a LLI, e o que desejavam conhecer, como também o que desconheciam, para então construirmos conceitos e noções basilares sobre aquilo que foi relevante para o desenvolvimento da proposta e da aprendizagem colaborativa.

Num segundo momento, busquei envolvê-los com pesquisas, orientadas por meio da internet, sobre o escritor Edgar Allan Poe e suas obras, e sobre Lou Reed e Nox Arcana e seus álbuns temáticos, através de um roteiro que pudesse ajudá-los a ter uma organização sobre como proceder em uma pesquisa escolar para esse tipo de ambiente, o on-line.

No terceiro, quarto e quinto momentos, fizemos o uso, propriamente dito, da escrita literária por meio dos estudos realizados em textos multimodais adaptados de textos literários. Os dois gêneros literários escolhidos foram: dois poemas (“Annabel Lee” e “The Raven”) e

quatro contos (“The black cat”, “The cask of Amontilado”, “The Fall of the house of Usher” e “The Tell - Tale Heart”).

Com relação às obras adaptadas, optamos pelos mesmos títulos dos poemas e dos contos de Poe, utilizados pelo músico Lou Reed, no seu álbum temático *The Raven*, e conseqüentemente, também, pelos mesmos títulos utilizados pelo grupo de rock Nox Arcana em seu álbum temático *The Shadow of The Raven*, com exceção do conto “The Black Cat”, que não foi adaptado por Lou Reed, apenas pelo grupo *Nox Arcana*.

Ao longo das leituras, foram apresentadas algumas sugestões de atividades; esperávamos – no decorrer do desenvolvimento da proposta – que ocorresse um engajamento dos alunos nas atividades sugeridas (as produções dos artefatos multimodais pelos participantes), a partir de suas próprias “leituras multimodais” dos textos estudados, com o objetivo de sinalizar, de forma produtiva e positiva, para a proposta. Vale ressaltar que houve engajamento e produção de artefatos, que serão apresentados na seção de análise e discussão dos dados da pesquisa.

Salientamos que, ao final de cada mês, foi realizado uma avaliação que buscava compreender, a partir da visão dos alunos participantes, todo o processo da proposta e a participação da pesquisadora e dos alunos, por meio do qual eu nomeei roteiro de entrevista semiestruturada mensal (ver Apêndice 04). Esse instrumento se mostrou eficaz, democrático e colaborativo, pois à medida que eu coletava as informações deles, tínhamos sempre um momento de conversa sobre como e porque de fazer tais alterações, como também, de discussão sobre outras que não podiam ser acatadas, como a sugestão de aumentar a quantidade das aulas de LI, ir mais vezes ao laboratório da universidade (respeitando a logística de entrada e saída deles da escola até a volta)<sup>48</sup>.

Desse modo, vamos sempre tendo mais uma oportunidade de os estudantes colaboradores irem avaliando e sugerindo atividades ao longo do desenvolvimento de toda a proposta de trabalho. A confecção dos jogos foi uma delas.

---

<sup>48</sup> Eu consegui levar os alunos uma única vez ao laboratório da Universidade. Foi uma experiência muito positiva, no entanto, complexa, pois precisei alugar um transporte seguro, acordar com a coordenação e a direção da escola uma tarde livre, para que, desse modo, os alunos fossem dispensados das demais aulas. Neste caso, escolhemos o dia em que ocorreu uma reunião com os professores, a coordenação e a direção. Neste dia, os alunos foram dispensados das aulas e foram convidados a participar das aulas na universidade ao que eles responderam prontamente. Tivemos que solicitar autorização tanto da escola quanto dos pais para a saída deles da escola. Tudo isso demandou uma logística complexa, além de termos que reservar o laboratório para essas atividades.

#### 4 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

O processo de análise de dados desta pesquisa teve como base a proposta de Bardin (2011), denominada de análise de conteúdo, a qual a autora refere-se a um conjunto de instrumentos metodológicos que pode ser aplicado a diversos tipos de discurso (BARDIN, 2011). Este tipo de análise aplica-se a discursos e conteúdos extremamente diversificados, sendo adequados ao presente trabalho, que se utilizou de fontes de dados distintas para atender ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos pelo estudo em pauta. Para conceituar a análise de conteúdo, a referida autora afirma que essa consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2011, p. 40).

Nesse sentido, a análise de conteúdo consiste em uma metodologia acurada, a qual demanda dedicação, paciência e tempo do pesquisador, visto que além de se apoiar em dados como um estudo teórico, por exemplo, deverá também utilizar a intuição, a imaginação e a criatividade, sendo necessário haver disciplina, perseverança e rigor por parte de quem pesquisa. Além do mais, essa metodologia de análise se justifica por sua adaptabilidade a qualquer tipo de material textual, não importando sua natureza, desde produtos da mídia a entrevistas ou notas de campo (FLICK, 2014, p. 429).

De acordo com Bardin (2011), a realização da análise de conteúdo se constitui de três etapas distintas, a qual a autora identifica como: (01) pré-análise, (02) exploração do material e (03) tratamento dos resultados, inferências e interpretações. A pré-análise consiste na fase de organização do material a ser analisado, visando à estruturação das ideias iniciais em quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o contato inicial do pesquisador com os documentos da coleta de dados; (b) escolha dos documentos a serem analisados; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; e (d) elaboração dos indicadores, por meio de recortes de texto nos documentos analisados e preparação do material (BARDIN, 2011).

A segunda fase está relacionada com a exploração do material a ser analisado, contemplando a definição de categorias, a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos (BARDIN, 2011). De acordo com a autora, são essenciais nesta etapa, a codificação, a classificação e a categorização dos dados, visto que possibilitam a

riqueza das interpretações e inferências, pois a descrição analítica submete o material coletado a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (BARDIN, 2011).

A terceira etapa é destinada ao tratamento dos resultados, inferências e interpretações, mediante a condensação das informações e o uso da intuição, da análise reflexiva e crítica do pesquisador (BARDIN, 2011). Na fase de interpretação dos dados, o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação. Diante disso, as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados. Esse tipo de análise consiste em trazer os indicadores presentes no texto para inferir conhecimentos expressos ou latentes do texto.

#### 4.1 O QUE É POSSÍVEL INFERIR SOBRE A PRÁTICA DA PROFESSORA REGENTE QUE DIALOGUE COM O LETRAMENTO CRÍTICO

Neste tópico, procuro tratar sobre alguns aspectos que considerei importantes em relação às aulas ministradas por minha colega professora, pois a observação nos faz refletir sobre as nossas práticas e nos ajuda a encontrar caminhos para uma ação/reflexão/ação.

Para o desenvolvimento deste tópico e para efeito de análise sobre o que foi possível inferir da prática da professora regente que dialogasse com o letramento crítico, foi utilizado o conjunto dos dados coletados nas seis aulas observadas durante o mês de março de 2019, registradas e orientadas pelo protocolo de observação dos dados (ver Apêndice 05); do questionário (ver Apêndice 01), aplicado no dia 21 de fevereiro de 2019; da entrevista (ver Apêndice 03), realizada com a professora no dia 26 de março de 2019, e das conversas informais que tivemos ao longo do trabalho. Sobre os dados do questionário e a entrevista, como também quaisquer tipos de discurso da professora que foram usados para ilustrar as análises realizadas, foram utilizados excertos, denominados recortes discursivos – RDs, acrescidos das letras PR – Professora Regente. Esses recortes foram enumerados de acordo com a sua utilização. Acrescento, aqui, a importância dos relatos das conversas informais que realizamos ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento da proposta com os (Multi) letramentos literários. Nesse sentido, quero abrir um parêntese para agradecer por todo o apoio e acompanhamento que tive ao longo da jornada, na medida em que a presença da professora regente, em nossas aulas, foi de fundamental importância.

Diante disso, me reporto a um desses momentos de conversas informais logo que havia chegado à escola, quando estava apresentando a proposta para a equipe diretiva e para a

coordenação da instituição. Após a explanação, a professora me parabenizou e disse que era uma boa proposta, mas que não seria fácil trabalhar com “aqueles tipos de alunos”<sup>49</sup>. Ela, de forma tímida, me perguntou se poderia assistir às aulas para aprender, uma vez que me via, de acordo com suas palavras, “como uma pesquisadora, professora da universidade e que tinha muitas coisas atualizadas sobre a língua inglesa para ensinar”.

O comentário da professora foi interessante naquele momento, pois abriu um canal de diálogo menos formal e pude, naquela ocasião, falar sobre qual era o meu real papel ali, quais as minhas pretensões e reflexões sobre aquela afirmação que ela fazia a meu respeito. Para isso, expliquei-lhe qual era a minha concepção e postura diante do que representava o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do comentário da professora, eu respondi que estávamos nesse processo juntas, ela munida com toda a sua experiência e todo o conhecimento adquirido durante sua trajetória na área em que atua e, além do mais, conhecia os alunos; e eu com todo o conhecimento adquirido na minha área. Mas ambas com um ponto em comum: a educação e o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, a diferença consistia em atuarmos com públicos e objetivos educacionais distintos. Assim sendo, pensava que tínhamos muito a aprender e a ensinar juntas. O que eu trazia de diferente era aquela proposta de trabalho, que acreditava ser importante para adicionar ao que ela já fazia, porém só o tempo e a experiência ali vivenciados diriam se aquela seria uma boa proposta.

Acredito que esse foi um momento importante que nos aproximou e quebrou um pouco aquele mito de que um professor universitário sabe tudo, que está ali para transbordar teorias e para ensinar o que os outros consideram não saber. Sempre procurei me integrar aos membros da comunidade escolar apenas como uma professora (uma colega) a mais entre eles. Isso foi engraçado porque os alunos, acostumados com professores em formação estagiando entre eles, me chamavam de professora estagiária.

A professora regente<sup>50</sup>, denominada APM, é concursada pelo governo do Estado de Alagoas, na Educação Básica, desde 2001. No início de sua carreira pública, porque possuía licenciatura dupla Português/Inglês, trabalhou como professora de língua materna, depois foi

---

<sup>49</sup> Essa expressão me deixou um pouco desconcertada e a registrei. Na entrevista, retomei a expressão e pedi melhores esclarecimentos sobre o que ela havia dito na nossa conversa anterior. A professora me falou que, quando disse “aqueles tipos de alunos”, se referia aos alunos do Ensino Médio, que não conheciam praticamente nada da língua inglesa e que eram bastante desmotivados com a disciplina, tinham muita dificuldade com a leitura e com a escrita, inclusive na língua materna, imagine na língua inglesa. (APM, ENTREVISTA, 2019). Desse modo, elatemia que a proposta não pudesse ser realizada.

<sup>50</sup> À qual me reportarei, a partir de agora, e ao longo de todo o capítulo, pela sigla APM para preservar sua identidade, de acordo com as normas do Comitê de Ética.

diretora da mesma escola, local onde atua desde que foi nomeada, por dois mandatos consecutivos. Após os mandatos, há cinco anos, ela tem trabalhado com a disciplina Língua Inglesa em todas as turmas de Ensino Fundamental, Médio e EJA na escola.

É conhecida na escola como uma profissional “competente” e “linha dura”, mas os alunos gostam dela, mantendo um bom relacionamento, apesar de sempre sinalizar que existe uma distância a ser respeitada entre ela e as demais pessoas com quem convive na escola que não deve ser ultrapassada<sup>51</sup>. É uma professora que tem um domínio da língua inglesa, o que pôde ser notado ao longo das aulas observadas. É considerada, pela coordenação da escola, como “competente, pontual, assídua e tem bom domínio de turma”. Sobre o que seria “domínio de turma”, a coordenadora explicou-me que as turmas sob “domínio” da professora exigem, raramente, atenção especial, pois ela é bastante rígida e sabe como lidar com a indisciplina, problema considerado muito sério pela escola, portanto deve ser evitado.

Apesar de minhas concepções de (in)disciplina divergirem a respeito do conceito apresentado anteriormente, gostaria de explicitar que esse era um fator que me preocupava bastante, uma vez que, ao ter de trabalhar com alunos da Educação Básica, a (in)disciplina é um dos elementos mais preocupantes e discutidos pelos estagiários com os quais trabalho na disciplina Estágio e pelos professores da Educação Básica quando sou chamada para dar formação continuada para eles, tanto da rede estadual quanto da rede municipal.

A minha experiência com esses alunos, ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, me provou o contrário disso, pois, desde que iniciei o projeto com esses alunos, a (in)disciplina nunca foi motivo de preocupação. Nunca tive de erguer a voz ou chamar quem quer que seja da coordenação ou da direção para intervir. Eu temia essa “indisciplina” pelos motivos acima expostos. Mas também sentia receio por seguir um caminho contrário ao da “linha dura”, pois a perspectiva epistemológica à qual me filio está centrada em uma pedagogia crítica, em que compreendo a relação entre mim e os estudantes sempre de forma horizontalizada, baseada numa relação dialógica, e em que o estudante seja um agente de seu aprendizado e eu tenha a função de mediar esses conhecimentos, contudo tenho plena consciência das minhas possibilidades e limitações e sei das potencialidades e limitações dos estudantes. Desse modo, compreendo que o processo de ensino e aprendizagem deve acontecer de maneira colaborativa, sempre propenso a negociar as diferenças, compreendendo que ora se ensina, ora se aprende.

---

<sup>51</sup> Uma das minhas percepções construídas a esse respeito me levou a crer que a professora, por ser bacharel em Direito e por ser conhecedora das leis, evidencia isso em suas atitudes e falas. Observei isso inúmeras vezes em reuniões e mesmo em sala de aula. Para ilustrar, usarei aqui o direito de exposição de imagem, que ela não admite, essa é uma posição dela irrefutável, e a escola acolhe a decisão. Inclusive, me advertindo sobre isso no início da minha entrada em campo, como já foi tratado na metodologia.

Por que, então, abrir um tópico que contemple o reconhecimento da prática do letramento crítico por parte do professor regente? Acredito ser importante reconhecer aspectos dessa prática na professora, pois isso, de alguma forma, se refletia nos modos de aprendizagem e na forma de conceber a leitura dos alunos, os quais iriam desenvolver juntos a mim a proposta de trabalho idealizada a partir da pedagogia dos letramentos críticos.

A pedagogia crítica, influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, trouxe uma série de contribuições para a pedagogia de letramentos críticos, no entanto ressalta-se, conforme Pennycook (2001), que o letramento crítico do qual estamos acostumados a tratar está pautado em uma acepção de crítica mais voltada para a problematização das questões sociais, enquanto a pedagogia freireana está pautada num projeto de cunho emancipatório, portanto mais amplo e diferente daquele nos seus propósitos.

Assim sendo, seria possível antecipar/antever contribuições dessa prática advinda da professora regente nos alunos que estavam participando do desenvolvimento da proposta de trabalho com a língua inglesa na perspectiva crítica dos multiletramentos, como também identificar de onde os conhecimentos que ela tem sobre o letramento crítico são provenientes.

Para tal, acredito que, para compreender as questões que envolvem “teorias e práticas” de um professor, entendendo-as como “os significados que o professor constrói sobre o mundo e como estes significados interferem na sua maneira de estruturar a experiência de sala de aula”, devemos pensar que elas podem vir de pelo menos três fontes, conforme expõem Zeichner e Liston (1996): **das experiências pessoais**, incluindo aí as experiências como aluno, professor e educador; **dos conhecimentos adquiridos**, seja por fontes escolares, acadêmicas ou por outras diversas; e **dos valores pessoais adquiridos social e culturalmente** sobre o que é certo e errado, bom ou ruim, em termos de educação e ensino-aprendizagem. Os três componentes interagem e se misturam para tentar constituir a teoria prática de um professor. É importante ressaltar que o conhecimento transmitido é apenas parte das teorias práticas do professor.

Desse modo, APM respondeu a um questionário que continha 23 questões abertas e a uma entrevista semiestruturada, que contemplava dez tópicos para discussão sobre algumas concepções teórico-práticas da professora que dialogassem com o letramento crítico. Esses dados foram cruzados com as aulas observadas e registrados no protocolo de observação.

A professora, ao ser indagada sobre a concepção de língua/linguagem que tinha e como essa interferia no modo como ela lecionava, respondeu que concebia a língua/linguagem como um processo de interação, conforme excerto abaixo:

(RD-PR1)<sup>52</sup> linguagem como processo de interação, haja vista que acredito na concepção de que o que indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor. (RD-PR2) [interfere] sim, uma vez que acredito que o ambiente de sala de aula se torna um ambiente de interação humana, num lugar de constituição de relações sociais, onde o aprendizado não se torna um ato individual e não afetado pelo outro.

APM apresenta um conceito de linguagem como construção social que se afasta do modelo estruturalista, uma vez que a considera como um processo de interação, o que, de certa forma, comunga com a concepção do letramento crítico. No entanto, ao justificar a linguagem enquanto processo de interação, trata, apenas, da língua, como se ambas fossem palavras que apresentassem o mesmo sentido. Desse modo, a meu ver, ela simplifica o termo linguagem ao fazer uma menção exclusiva ao termo língua, que é apenas um dos conceitos que permeiam o sentido completo do que conhecemos como linguagem. Na entrevista, retomo esse conceito, e a professora continua a usar língua/linguagem como se fossem palavras sinônimas, mesmo eu reconhecendo que ela compreendia a distinção porque, em uma das aulas (a terceira aula observada), num exemplo sobre um texto multimodal, APM trabalhou com o gênero tirinha, que trazia linguagem verbal e não verbal e que era escrito em língua inglesa. Ela diferenciou e conceituou cada uma das formas de linguagem presentes na tirinha e exemplificou com os elementos presentes no gênero em estudo.

Tudo isso me levou a refletir sobre o(s) porquê(s) de a professora agir de tal maneira, ou seja, trazer um conceito de língua como um processo interativo, mas não incluir a linguagem também. Isso me induziu a levantar a hipótese de que ela poderia simplificar, nesses casos, porque suas fontes de experiências, conforme expõem Zeichner e Liston (1996), acabam por fazer com que ela, em duas situações discursivas distintas, apresente concepções que remetem a pontos de vista divergentes: na primeira, ao responder a um questionário, ela se restringiu à resposta escrita, afinal era ela e o documento; e a segunda ao ter de exemplificar em um texto, na sala de aula, em que ela podia refletir e buscar responder de acordo com o que se pauta, epistemologicamente, como a forma mais adequada de um professor conceber a língua/linguagem, ou seja, como um processo interacional, evidenciado nos documentos de referência da educação, bem como nas formações iniciais e continuadas. Logo, infere-se, ainda de acordo com Zeichner e Liston (1996), que esses conhecimentos existem e são oriundos

---

<sup>52</sup> Daqui em diante, os recursos discursivos para a professora regente serão identificados pela sigla RD seguida das letras PR, ou seja, RD-PP, que serão utilizadas para se referirem à professora, substituindo seu nome a fim de resguardar sua identidade, haja vista ser esse um dos princípios da pesquisa etnográfica. É importante salientar que não foi realizada uma revisão ortográfica e gramatical nos trechos transcritos para preservar o discurso de APM.

destas fontes: **das experiências pessoais, dos conhecimentos adquiridos e dos valores pessoais adquiridos social e culturalmente.**

No entanto, acredito que esse terceiro valor, “os adquiridos social e culturalmente”, tenha prevalência sobre os demais em determinados contextos. Vou procurar explicar, associando esse deslize da simplificação do conceito elaborado pela professora – de língua como interação social – e da relação disso com a sua prática em sala de aula, haja vista que ela também afirma ser o ambiente de sala de aula “um ambiente de interação humana” onde “o aprendizado não se torna um ato individual”, mas, dito de outro modo, um ato colaborativo. Isso me fez crer que a professora compreende e tem conhecimento sobre a relevância de trazer um discurso que trate da língua/linguagem como interação e da sala de aula como um espaço de trabalho colaborativo. No entanto, na prática, o que pude ver é que essa relação dialógica foi muitas vezes negligenciada por APM quando a consideramos ao modo bakhtiniano quanto à percepção de língua/linguagem, enquanto processo de interação e percepção da heterogeneidade presente em sala de aula, e à necessidade de reconhecer, preservar e respeitar essas nuances/diferenças latentes no processo de ensino e aprendizagem.

Pude perceber isso diversas vezes, pois, em uma turma que continha 26 alunos, apenas três ou quatro se expressavam. Não ocorria uma interação efetiva entre a turma e APM, mesmo quando ela, em determinados momentos, se esforçava para que esse diálogo se tornasse efetivo. Vale ressaltar que isso ocorria, geralmente, com alguns questionamentos sobre o texto ou o assunto explanado. Muitas vezes, ela perguntava e ela mesma respondia. Não se incomodava com a aula monologada, ao invés de dialogada, inclusive fazia alguns comentários para mim, do tipo: “[...] é assim mesmo, se acostume, pois, a maioria não quer nada com a vida, imagine isso com assuntos mais densos como a literatura [...]”<sup>53</sup>, “[...] esses que tentam responder são os mais esforçados, mesmo assim ainda têm muitas dificuldades com um texto fácil desses [...]”, ou seja, em outras palavras, ela apontava apenas os que, segundo ela, queriam participar. Compreendo que existem alunos que estão tão desgastados e desmotivados que não querem de modo algum se expressar, são bastante resistentes, mas acredito que isso ocorre, na maioria dos casos, por inúmeras outras razões (timidez excessiva, desestímulo por ter traumas ou crenças sobre a língua inglesa que foram acumulados, ao longo de suas vidas de estudantes, por dificuldades de expressão, até mesmo na língua materna, por problemas de dicção, dislexia, problemas de ordem pessoal etc.). Não cabe, portanto, ao professor minimizar as heterogeneidades presentes em uma sala de aula como se esse ambiente fosse homogêneo;

---

<sup>53</sup> Comentário de APM durante as aulas observadas.

assim sendo, não se pode generalizar uma situação como se o desinteresse fosse coletivo e, inclusive, nesta turma, tinha muitos casos, no entanto três desses<sup>54</sup> foram muito marcantes para mim.

No questionário respondido pela professora, havia uma questão aberta que solicitava que APM registrasse, de forma sucinta, a rotina de seu trabalho na sala de aula. Ela fez o seguinte registro:

(RD-PR3) geralmente ao chegar na sala de aula após alguns procedimentos diários e dependendo do assunto a ser discutido eu explico sobre a temática da aula, exponho o assunto converso com os alunos, abro espaço para questionamentos, escuto a opinião dos alunos e prossigo a aula de acordo com o planejado para aquele dia.

Na exposição sucinta de sua rotina de trabalho, ela deixa transparecer, mais uma vez, que existe um momento para cada coisa e que, entre esses afazeres, ela especifica um espaço de tempo para os questionamentos e para a escuta das opiniões dos alunos. Ficou evidente que esse espaço existe, no entanto é um momento pontual em que ela sempre faz algumas perguntas

---

<sup>54</sup> Esses estudantes me chamaram atenção desde as observações das aulas da professora. Eram dois meninos e uma menina. Eu os chamarei pelos pseudônimos Anne, Paul e Anderson. Anne era uma menina problemática, ninguém na sala queria que ela participasse das equipes de trabalho. Isso foi um ponto complicado a ser resolvido depois por todos, pois nenhuma equipe a aceitava. Ela abria a boca, dizia sempre o que pensava, era irritada e muito nervosa. Às vezes, desmaiava quando era contrariada. Ela era diagnosticada com problema de nervos, epilepsia e de coração. A sua maneira de ser a afastava dos demais colegas e os professores, de modo geral, sob orientação da coordenação, inclusive, preferiam deixá-la, quieta e os colegas seguiam essa mesma solução. Melhor não aceitar do que ter problemas. O segundo, Paul, era um menino extremamente tímido, nunca se expressou nas aulas observadas, era diagnosticado como depressivo. Quando me reportei a ele, pela primeira vez, pensei que ele ia desmaiar; ele ficou extremamente pálido e suas mãos ficaram bastante trêmulas. Mas, com a continuidade das nossas aulas e com o desenvolvimento do projeto, foi um dos alunos que mais se destacaram pela participação e colaboração, pois ele tinha, além de interesse, um bom conhecimento sobre a língua inglesa. Era, na verdade, uma espécie de autodidata, uma vez que estudava sozinho, apesar das dificuldades pessoais e familiares que tinha. Gostava muito de ouvir músicas em inglês (era fã do XXXTentacion) e de assistir a séries e animações em língua inglesa. O terceiro, Anderson, acredito ser o mais problemático por ser o mais velho da turma, ter a aparência de um homem e não de um adolescente, no meio dos demais. Além disso, identifiquei, no decorrer das aulas, que ele tinha uma séria dificuldade com a escrita e com a leitura na língua materna. Ele não transcrevia, comumente, o que APM escrevia na lousa e isso me chamou atenção quanto a ele desde o início; além disso, ele não falava nada. Entrava e saía da sala todos os dias com esse comportamento. Esse aluno me emocionou muito, pois, houve um dia em que ele falou e participou dos jogos e os colegas, brincando, disseram “milagre” e outros, que ficaram surpresos por nunca terem ouvido ele se expressar, diziam: “pensei que era mudo”. Para mim, isso foi uma vitória e me fez compreender ainda mais o quanto devemos investir em cada estudante que passa por nossas vidas e procurar, na medida do possível, oportunizar a esses indivíduos, dentro de suas limitações (algumas vezes mais, outras menos), participarem e se sentirem parte do processo educativo. Não um excluído sempre presente, mas tão ausente que, às vezes, se torna invisível. E, quando fiz uma atividade em língua materna para que todos se expressassem sobre os textos que tinham lido, pude perceber as dificuldades de alguns, mas as desse estudante foram gritantes porque ele se expressava num nível bastante rudimentar de escrita para estar cursando a 1ª série do Ensino Médio. Então fiquei muito sensibilizada com aquela situação e compreendi o porquê de sua total ausência presente em todas as aulas (porque ele não faltava). Comecei a envolver esse aluno em todas as tarefas e a inseri-lo nos grupos. Procurava encontrar meios de fazê-lo participar. Soma-se a isso o fato de ser o mais velho da sala, já estando no limite de ir para a EJA, e também ser muito tímido.

relacionadas a algum assunto ou texto explorado naquela aula que, geralmente, enfoca aspectos normativos que estão no rol dos conteúdos a serem trabalhados naquele bimestre. Inclusive, existe uma preocupação constante, por parte da professora, em dar conta de todos os conteúdos que foram selecionados. Ao observar o conteúdo programático trabalhado por APM, podemos ver que, dos conteúdos selecionados para serem trabalhados, a maior parte refere-se aos aspectos normativos da língua. Além disso, a participação dos alunos não se dá na perspectiva de agência, na qual a professora busca mediar os conhecimentos partilhados; por outro lado, o que fica visível é que existe um cuidado excessivo em preservar os alunos comportados, escrevendo, ou em alguma atividade que, de certa forma, os mantenha ocupados.

A professora apresenta uma postura verticalizada no processo de ensino e aprendizagem. As interações dos alunos com a professora se dão quando ela faz perguntas, geralmente, sobre o que estão trabalhando (o conteúdo), inclusive essas perguntas estão sempre relacionadas às questões que estão visíveis na superfície textual; desse modo, ela trabalha mais numa perspectiva da pedagogia didática do que com o letramento crítico.

Quando trabalhou com textos<sup>55</sup>, a preocupação e os questionamentos relacionados, incluiu uma preocupação com a escrita do texto (transposição do texto e/ou atividades do quadro para o caderno). A professora fez a tradução do texto usando o dicionário, muitas vezes focando, apenas, numa tradução *ipsis literis*, e, quando trabalhava o texto, o assunto que estivesse sendo discutido de normas da língua era priorizado nas discussões.

Esse modelo de educação está muito relacionado com a tão criticada e discutida prática de letramento, ainda muito presente nas escolas brasileiras, o modelo que Street (2003) denomina autônomo por tal modelo assemelhar-se ao conceito de educação bancária criticado por Freire (1970), uma vez que coloca o professor como o detentor do saber, enquanto os educandos são percebidos como bancos vazios à espera de que o professor deposite o conhecimento neles. Uma prática assim, opressora e totalizadora, inibe o potencial criativo do aluno, além de não o incentivar a buscar o novo, pois, nessas condições, o aprendiz é visto como uma folha em branco a ser preenchida pelas ideias transmitidas por quem julga saber, o professor. Desse modo, incorre-se no que Freire (1970) destaca como um dos sérios problemas do processo educacional, que é o fato de termos uma educação que oprime ao invés de libertar. No seu livro *A Pedagogia do Oprimido*, afirma: “O educador, que aliena a ignorância, se

---

<sup>55</sup> Nas aulas dos dias 14, 19, 20 e 21 de março, ela trabalhou com a música “I Will Always Love You”, de Whitney Houston. Os alunos ouviram a música e alguns tentaram cantar, acompanhando com a letra da música impressa. Depois, traduziram e foi feita uma atividade (gramática adaptada ao texto) para reconhecer os tempos verbais do *simple future*.

mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 1970, p. 34).

Precisamos reconhecer a necessidade urgente de relacionar práticas voltadas aos aspectos sociais, ou aos letramentos ideológicos, dito nos modos de Street (2003). Numa perspectiva similar, Lankshear e Knobel definem essas novas práticas de letramentos como [...] mais inclusivas, mais igualitárias, mais sensíveis às necessidades, interesses e satisfações humanas, elas modelam o ideal de pessoas trabalhando juntas para o bem e benefício coletivos, ao invés de colocar indivíduos uns contra os outros para manter acordos sociais que dividem as pessoas radicalmente em linhas de sucesso, status, riqueza e privilégios (2011, p. 67, tradução minha)<sup>56</sup>.

Essas observações não consistem em uma avaliação crítica ou em uma apreciação pejorativa sobre o trabalho da professora; ao contrário disso, procurei situar o contexto em que as aulas de LI daquela turma aconteciam e como a professora atuava dentro desse contexto. Inclusive, como já afirmei em outros momentos da pesquisa, a professora é comprometida com o que faz, tem um bom domínio da LI, é assídua, cumpre com as formalidades do processo. Sente necessidade de mudança. Conforme ela respondeu na entrevista, quando perguntei o que ela achava quanto à recepção das suas aulas por parte dos alunos e se ela gostaria de mudar alguma coisa para deixá-las mais atrativas, APM respondeu:

(RD-PR4) Que achava no geral, boa. Mas, que poderia melhorar, se eles se interessassem mais.

(RD-PR5) Sim, gostaria de aprender coisas novas, tipo técnicas aplicáveis na prática.

As respostas da professora demonstram que ela considera que o seu trabalho tem atendido aos alunos em parte, mas reconhece que precisa de novas abordagens para suas aulas. No entanto, APM apresenta uma visão tecnicista, mecanizada, desse processo, pois ela quer técnicas prontas para aplicar à sua prática pedagógica, como se isso fosse possível. Ela tem 13 turmas na escola, com uma média de 30 alunos por sala, então como seria possível aplicar uma técnica para todas as turmas e achar que isso pode trazer melhorias para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua? Compreendo que, quando ela se expressou dessa maneira, foi com sinceridade; realmente, ela tem intenções de fazer diferente e, mesmo achando que os

---

<sup>56</sup> “[...] more inclusive, more equalitarian, more responsive to human needs, interests and satisfactions, and they model the ideal of people working together for collective good and benefit, rather than pitting individual against another in the cause of maintaining social arrangements that divide people radically along lines of success, status, wealth, and privilege.”

alunos deveriam se interessar mais, ela precisa melhorar sua prática, mas lhe faltam leituras atualizadas na sua área de atuação que possam ajudá-la a compreender melhor os novos conceitos, nomenclaturas, teorias e saber como lidar com eles. Ela não percebe isso quando fala, há sinceridade e desejo de melhorar suas práticas, mas acredito que o distanciamento dela dos estudos e a falta de uma complementaridade na sua formação acadêmica (não fez especialização ou mestrado na sua área de formação) têm provocado essa postura. Já fazia 20 anos que havia concluído sua licenciatura. Essas questões apareceram de forma mais evidente quando tratei de conceitos como letramentos/multiletramentos, práticas e eventos de letramentos, adaptações, multimodalidades, como veremos a seguir.

Sobre uma questão em que abordávamos letramentos ou multiletramentos, como também sobre o que significam as expressões e os termos práticas e eventos de letramentos, adaptações e multimodalidades de textos, APM foi enfática em dizer que o nível de conhecimento sobre o assunto era quase nenhum, bastante superficial, e que na graduação não tinha estudado nada a respeito. Vale salientar que ela não fez nenhuma pós-graduação na sua área de atuação, ou seja, no curso de Letras. A professora disse que havia feito uma especialização, mas foi na área de Direito. Disse que não participava de formação continuada já fazia uns cinco anos, pois não tinha tempo.

Sobre ter estudado LLI na universidade e se essa disciplina trouxe algum tipo de conhecimento que contribuía para a sua prática, ela respondeu que havia estudado e que era uma de suas disciplinas favoritas do curso, conforme APM:

(RD-P5) Sim, estudei Literatura Inglesa na faculdade, era uma das minhas disciplinas preferidas, haja vista que as aulas eram dinâmicas facilitando o aprendizado. [sobre a contribuição de LLI para a prática pedagógica ela disse:]. Sim, algumas formas de dinamizar o conteúdo.

Ressalto que, ao longo da entrevista, mesmo ela respondendo de forma positiva para a LLI, quando afirmou que a disciplina havia contribuído para sua prática, APM não trabalhava com textos literários, muito menos os adaptados, em suas aulas. Desse modo, não ficou claro o que ela pretendia dizer sobre as contribuições. Insisti para que ela pudesse me trazer alguma dessas contribuições, perguntei se ela já havia comentado com os alunos sobre algum tipo de adaptação literária e obtive um não como resposta, justificando que não trabalhava com nada sobre a literatura, porque isso não estava no programa da disciplina, ou seja, não fazia parte da matriz curricular. Além disso, ela aponta que a LLI é complexa para os alunos, uma vez que eles tinham dificuldade de ler textos simples em LI. Desse modo, ela não via motivo para inserir

mais conteúdos além dos que já havia no programa, salientando que já era difícil dar conta deles pela curta carga horária dispensada àquela disciplina.

(RD-P6) Não, haja vista, que não fazem parte do programa.

No questionário, mais precisamente na questão de número 21, perguntei a APM se ela considerava seus alunos leitores; a professora respondeu que não e ainda justificou da seguinte maneira:

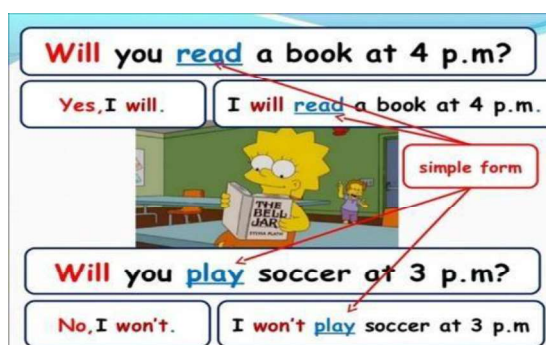
(RD-P7) Não, porque há uma resistência por parte deles com relação a leitura e a exposição excessiva as redes sociais agravou o problema.

Na entrevista, voltei a abordar a questão da leitura, mas de outro modo: perguntei se a professora sabia se os alunos dela liam os se assistiam as adaptações fora da escola. Ela respondeu:

(RD-P8) Acredito que leitura não fazem, mas assistir adaptações sim.

Sempre que eu abordava o tema leitura e aluno leitor, a professora deixava transparecer, por meio de seus discursos, a impossibilidade de trabalhar textos, pois os alunos não tinham interesse, nem habilidade suficiente para desempenhar essas funções, principalmente com textos mais densos, como os literários. Com isso, observamos que a concepção de leitor e de leitura de APM está muito pautada nos letramentos autônomos, desprezando, em parte, as contribuições dos letramentos ideológicos. Há uma crença da professora de que, pelo fato de os alunos não terem grande domínio da língua inglesa, eles não conseguiriam realizar a leitura de um texto nessa língua, devendo, assim, ser desconsiderada para propósitos mais significativos de sua formação leitora. Desse modo, o texto deve ser usado como pretexto para tratar de aspectos linguísticos. Isso foi comprovado por meio da observação dos dois textos trabalhados, conforme já citei (uma música e uma tirinha dos Simpsons).

**Figura 03:** Texto trabalhado pela professora regente



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quando APM utilizou esse texto multimodal, ela centrou seus esforços em trabalhar, de forma exaustiva, os usos do tempo verbal no futuro (*simple future*), assunto do bimestre, de acordo com a atividade completa, consoante o que ela havia dito e que estava registrado em seus conteúdos no diário de classe. Desse modo, baseando-me na coleta de dados, percebo que a professora é dedicada, sente necessidade de fazer diferente (conforme ela me disse no nosso encontro inicial), mas vejo alguns problemas que dificultam a realização de um trabalho mais conectado com os letramentos críticos em suas aulas: primeiro há um desestímulo, por parte da professora, com relação à profissão (ser professor), de acordo com as suas palavras quando respondeu à questão 17, que indagava se ela gostava da profissão que exercia. Ela respondeu que não.

(RD-P9) Não, haja vista a profissão não ser valorizada.

Outros pontos críticos consistem em não participar de formação continuada na sua área de formação, limitando-a ao que aprendeu desde sua formação na licenciatura. Isso contribui para um ensino de língua pautado num modelo autônomo, numa prática centralizadora, numa concepção de texto e de leitura focada na abordagem didática (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Desse modo, o que posso inferir sobre a experiência é que a professora, ao longo do desenvolvimento da nossa proposta, se disponibilizou, quando possível, a participar, tanto das aulas quanto de atividades, e eu sentia uma mudança em atitudes, o que me fez acreditar na possibilidade de essa professora incluir algumas das nossas experiências em sua prática, não que eu esteja pensando em um modelo a ser seguido, mas como formas alternativas

de trabalho, como a própria professora verificou, ao longo da experiência, que seus alunos desenvolveram senso de participação, criatividade, colaboração, criticidade e produção. Nesse sentido, considero que houve mudanças significativas ao longo do processo que fizeram com que a professora (res) significasse alguns de seus posicionamentos iniciais, conforme ela mesma disse<sup>57</sup> quando viu os alunos animados, fazendo a produção das fanzines e, em outro momento, durante a apresentação dos trabalhos sobre o bullying. Ela comentou:

(RD-P10) Estou surpresa de ver como eles se envolvem com os trabalhos, passam até da hora da aula. Em outros tempos já teriam ido embora.

(RD-P11) Só acredito, que é Paul, que está apresentando porque estou vendo, incrível. Muito boa a participação dos alunos da turma, gostei de ver, incrível.

(RD-P12) Muito linda a apresentação dessa performance.

Acredito que a participação espontânea da professora, ao longo do desenvolvimento da proposta, suas intervenções e alguns de seus comentários apontam, conforme o ilustrado, para possíveis mudanças de perspectivas com relação às suas práticas e às suas percepções sobre os alunos, sobre trabalhar com textos adaptados da literatura, numa perspectiva dos letramentos críticos, e sobre uma prática colaborativa, que ajuda a integrar alunos e professores (como *designers*) no processo de ensino e aprendizagem. As produções dos alunos, que foram chamados pela proposta de artefatos multimodais, fizeram com que, ao longo do projeto, ela reconhecesse que os alunos, quando são tratados e reconhecidos como agentes, podem se envolver, aprender e mostrar seus talentos, mesmo aqueles que a escola, muitas vezes, desacreditou.

É importante considerar a bagagem do aluno e articular uma filosofia de ensino pautada em uma abordagem que não desconsidere a realidade do estudante e os conhecimentos prévios que ele carrega. A abordagem escolhida é, na realidade, a base de conhecimentos (crenças, pressupostos, hipóteses, convicções, conceitos) sobre a qual as competências serão contempladas.

---

<sup>57</sup> Esses RD-Ps (9, 10, 11) foram retirados de conversas informais com a professora nos momentos em que ela participava e de alguns eventos; no caso do RD-P9, foi no dia da produção das fanzines, que os alunos estavam confeccionando no pátio da escola – já havia terminado a aula, e, como não teriam a quinta (o professor havia faltado), eles continuaram fazendo os trabalhos com o mesmo entusiasmo, o que chamou atenção da professora. O RD-P10 foi feito no dia da apresentação dos alunos no projeto interdisciplinar sobre o bullying. Na hora em que Paul (aquele aluno super tímido) e sua equipe foram falar sobre o que tinham pesquisado – no caso deles, foi sobre o *cyberbullying* e seus efeitos, e eles estavam participando porque o trabalho deles tinha sido escolhido pela equipe avaliadora do Projeto Bullying, consistindo na produção de um cartaz –, Paul representou a equipe, falando sobre o assunto. A apresentação do projeto foi para toda a escola e para a comunidade escolar. E a RD- P11 refere-se ao grupo de alunos que havia feito uma performance sobre os efeitos das drogas e do bullying na vida dos jovens.

## 4.2 A PRÁTICA DOS (MULTI) LETRAMENTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LI: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO DO ALUNO

Nesta seção, apresentarei dados selecionados da pesquisa de campo, em que busco articular a discussão sobre eles e as bases epistemológicas apresentadas, anteriormente, em seção específica. Desse modo, procuro fundamentar todo o processo colaborativo para a construção, o desenvolvimento e a efetivação dessa prática na escola. Aqui, via as discussões dos dados, busco atender a um dos objetivos da pesquisa, que é analisar as contribuições que uma proposta desse tipo pode trazer para a formação leitora literária e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem da LI desses alunos.

O trabalho foi desenvolvido em cinco momentos ou blocos de atuação (como já dito na seção sobre a metodologia, foi assim organizado apenas por motivações didático-pedagógicas exigidas pelo sistema). Estes se mostram articulados não de forma estanque, pois os conhecimentos estiveram sempre em constante devir, (retro)alimentando, (re)articulando e, assim, permeando todo o processo e buscando sempre oportunidades para serem (res)significados; aliás, essa foi uma palavra com que os alunos aprenderam a lidar constantemente e à qual eles se adequaram, pois trouxe outra perspectiva para os sentidos de “certo” e “errado”, ainda tão presentes como “verdades” instituídas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a seção está organizada em subseções. A primeira trata, de modo amplo, sobre a necessidade de termos clareza quanto aos objetivos do ensino de língua estrangeira na escola de Educação Básica, embasando-se nas OCEM-LE (2006). Enfoca, também, a necessidade de projetos interdisciplinares numa abordagem dos multiletramentos que envolvam um trabalho com o letramento crítico nas aulas de LI. Nesta subseção, faço menção ao trabalho desenvolvido nesta tese, ou seja, da proposta com a LLI, numa perspectiva multimodal, com textos adaptados da literatura para a música por compositores de rock.

Na subseção seguinte, apresento uma breve contextualização dos álbuns temáticos e de seus compositores, com enfoque no vetor literatura música, que foi desenvolvido pela nossa proposta com os (multi) letramentos literários na escola campo. Nesta subseção, esclareço alguns pontos que dificultaram, mas não tornaram impossível, o trabalho nesse vetor com os alunos. Na última subseção, por sua vez, descrevo situações vivenciadas na pesquisa de campo que coadunam com um dos objetivos específicos desta pesquisa, a saber, analisar as contribuições que uma proposta desse tipo trouxe para a formação leitora literária e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem da LI dos alunos envolvidos.

#### 4.2.1 Literatura em Língua Inglesa por Meio de Adaptações Multimodais: Em Busca de um Letramento Crítico nas Aulas de LI com Foco nos (Multi)Letramentos Literários

É sabido que o ensino de qualquer Língua Estrangeira<sup>58</sup> em escolas de qualquer natureza, seja na esfera pública ou na esfera privada, só será levado em consideração pelos alunos, despertando neles interesse pelo seu aprendizado, se ela tiver significado para as suas vidas cidadãs; caso contrário, continuaremos ouvindo crenças<sup>59</sup> do tipo: “Para que aprender essa língua se nunca irei a esses países?”, “Não sei nem o português, como aprender o inglês?”, “Ninguém aprende nada de inglês em escola pública, só em cursinhos”. Enfim, são inúmeras as crenças<sup>60</sup> geradas. Desse modo, precisamos entender, primeiramente, qual o papel da disciplina de Língua Inglesa na escola de Educação Básica e verificar se ele se apresenta em consonância com as novas demandas sociais que a vida exige. Talvez, depois disso, possamos compreender o que precisamos realmente fazer. Esses questionamentos têm me feito buscar, continuamente, respostas que me ajudem a contribuir com esse papel e refletir sobre minhas práticas enquanto professora de licenciatura. Esta tese configura-se como um desses esforços que tenho empreendido ao longo da minha jornada.

Conforme as OCEM-LE (BRASIL, 2006), há falta de clareza quanto aos objetivos do ensino de língua estrangeira na escola de Educação Básica. Isso favorece uma prática de ensino que foca apenas nos aspectos linguísticos isoladamente, sem relação com os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos das comunidades de práticas que fazem uso da língua. Assim, o documento esclarece que o objetivo desse ensino, nessa fase da educação, “inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90).

Em decorrência dessa falta de clareza, que tão bem aponta o documento, é que ainda é comum um trabalho desarticulado da formação crítica do aluno em LI. Uma prática, ainda comum nas aulas dessa disciplina, consiste em um ensino centrado nos aspectos linguísticos de forma exacerbada e isolada, o que, a meu ver, traz sérias consequências que, por vezes, chegam

---

<sup>58</sup> Ainda usando a nomenclatura nos moldes das OCEM-LE, visto que a BNCC já não usa essa denominação, haja vista a exclusão das possibilidades de outras línguas serem ofertadas, privilegiando, apenas, a inglesa, a qual é nominada no documento como língua franca.

<sup>59</sup> Barcelos (2006, p. 18) define crença “como uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretações e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.”

<sup>60</sup> Para um melhor aprofundamento do tema, podemos ler diversos trabalhos de pesquisa, dentre eles podemos citar: Barcelos (2001); Barcelos (2006) e Barcelos (2011); Miranda (2011).

a ser “danosas” para o ensino de qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira. Acredito que, no caso da última, isso se torna mais doloroso, visto que não é compreensível aprender a gramática de uma língua sem utilizá-la, minimamente, no cotidiano escolar, quer seja para interagir com os colegas, com o professor ou sobre situações simples do cotidiano escolar: saudações, agradecimentos, elogios, pedidos de licença, desculpas, para se ausentar da sala, ir ao banheiro, tomar água, ir à biblioteca, à sala de vídeo, ir lanchar, colocar o lixo na lixeira, apagar a lousa, pedir algo emprestado, emprestar algo, parabenizar, localizar-se dentro da escola, entre tantos outros usos cotidianos da língua, como faz uma criança quando está aprendendo sua língua materna, simplesmente usando-a.

Essas ações não podem ser realizadas como se esses conteúdos fossem estanques, elencados pelos livros didáticos ou impostos pelos programas curriculares a serem ministrados num dado momento e com um texto determinado que trate daqueles itens específicos a serem “decorados” ou “memorizados” para um aprendizado pontual. Qual a relação desse aprendizado para a vida desses aprendizes? Acredito que nenhuma. Mas, se aprendido como um movimento natural da língua em uso de práticas sociais, se ações cotidianas, como as citadas anteriormente, fossem colocadas como práticas naturais na escola à medida que os alunos fossem se adaptando, internalizando essas ações e ampliando essas interações nas suas práticas cotidianas, essa preocupação exacerbada com listas imensas de conteúdos prescritos pelo currículo formal, e que “devem” ser seguidas à risca pelo(a) professor (a), que tem de executá-las em uma ou duas aulas semanais, ao longo de um bimestre ou semestre, enfim, de um ano letivo escolar, poderia, creio eu, trazer outros sentidos para essas aulas, ressignificando-as nesses ambientes.

Inclusive, usando o pouco tempo (destinado a essas aulas pelo currículo) de forma mais adequada e produtiva (sem esgotá-lo com ensinamentos de normas apenas), assim usaríamos o tempo para pensarmos e trabalharmos projetos interdisciplinares que envolvessem um pouco da interação com a língua, mas também a cultura, a história e a literatura dessa língua, promovendo “o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos”, conforme preconizam as OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 90).

Foi com base nessas e em outras inquietações já postas ao longo da tese que optamos por uma prática pedagógica que incluísse essas novas demandas para o ensino de uma língua, como a inglesa, por isso se justifica a opção pela Pedagogia dos Multiletramentos, como já foi posto no capítulo da discussão teórica, por apresentar conceitos de letramentos para serem desenvolvidos no âmbito educacional que coadunam com a concepção de letramento como prática social. Essa distinção entre o letramento de cunho social e o conceito de alfabetização de Street (2003) é, pois, fundamental por nos possibilitar conhecer os dois enfoques: o “autônomo”

e o “ideológico”. O primeiro concebe a escrita e o letramento desvinculados de seu contexto de produção, relacionando a aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo. Tal conceito é apresentado e criticado por Street, visto que, nessa perspectiva, tanto a escola quanto o professor e o texto são tidos como detentores do “conhecimento”, à parte da sociedade, o que deixa de lado a subjetividade e a criticidade dos estudantes.

Nessa perspectiva, o aluno é visto como o receptor do conhecimento, tal qual um receptáculo ou um banco no qual se depositam informações ou saberes. Tal modelo de letramento, como já foi discutido anteriormente, assemelha-se ao de educação bancária, criticado por Freire (1970), no qual o professor é o detentor do saber, enquanto os educandos são vistos como “recipientes vazios” à espera de alguém que neles deposite conhecimentos. Esse tipo de prática pedagógica, opressora e totalizadora, embota a criatividade do aluno e não incentiva a busca pelo novo. Assim como a educação bancária coloca o professor em uma posição de detentor do saber, o letramento autônomo (STREET, 2003) coloca o texto como uma fonte da qual os alunos devem “extrair” conhecimentos.

No sentido posto, o letramento funciona como uma técnica a ser reproduzida da mesma forma por diferentes sociedades, sem se levar em conta a cultura, o contexto e as habilidades de cada um. O aspecto negativo dessa proposta de ensino é estabelecer um único modelo possível para se ensinar que sirva, indistintamente, a todos, ou seja, de forma homogênea. Precisamos fazer valer, nos espaços escolares, também, o conceito de letramento ideológico, apresentado como contraponto por Street (ibidem), porque busca relacionar a educação à vida social do aprendiz. Desse modo, estaríamos contemplando mais um tipo de letramento que acrescentaria valores ao já existente.

Dentre esses valores, estaria o de ensinar uma língua numa perspectiva mais crítica, ou seja, para a cidadania, conforme exposto nas OCEM-LE (BRASIL, 2006), que vêm influenciando pesquisadores e profissionais de ensino de língua. Essas pesquisas se tornaram mais evidentes no nosso país justamente após a publicação desse documento, o qual trata de outra forma de letramento que decorre da perspectiva de um trabalho pedagógico, inscrito no modelo ideológico ou social, que é o chamado Letramento Crítico, doravante LC. Esse tipo de letramento é oficialmente apresentado como uma sugestão para o ensino de língua inglesa em nível de Ensino Médio, com o objetivo de ensinar a língua para a cidadania e para a transformação social. Por essas razões até aqui postas, justifico, mais uma vez, a opção pelas OCEM-LE, mesmo reconhecendo que já temos um novo documento norteador das práticas de

ensino, que é a BNCC<sup>61</sup>, como já foi discutido na seção teórica.

Posto isso, para ratificar a opção pelo documento, sumariamente o reafirmo por trazer sugestões pedagógicas que enfatizam as representações e as análises de diferenças, como experiências de vida, de raça, de sexualidade, de gênero, de classe social, como também de discussões sobre quem ganha e quem perde em certas relações sociais. Este documento, além de propor uma visão de língua como prática sociocultural, apresenta uma visão de aprendizagem como produção de significado (BRASIL, 2006). Com base nas perspectivas do LC, ressalto que as sugestões buscam desenvolver a consciência crítica dos alunos em diferentes práticas sociais e, principalmente, possibilita o conhecimento e o desenvolvimento de suas emoções e sentimentos frente às questões contemporâneas.

Acreditando nessa perspectiva de ensino de língua, preconizada pelo documento das OCEM-LE (BRASIL, 2006), é que foi pensada a proposta de trabalho de intervenção ao qual nos remetemos ao longo desta tese e acerca da qual faremos uma descrição nesta seção. Consideramos, pelas experiências que foram vivenciadas na escola, quando as desenvolvemos e que buscaremos, pontuar ao longo desta seção, os subsídios que corroboraram para ratificar nossa crença. Dito de outros modos, trata-se de mostrar as possibilidades de um ensino que estimule e incentive a criatividade desses alunos em detrimento de um ensino que considere, apenas, como “certo” e “possível” os modos mais tradicionais ou, conforme amplamente discutidos na base teórica deste estudo, centra-se em um ensino pautado em um tipo de letramento denominado autônomo, conforme Street (2014).

Assim sendo, destacamos que não é só a tecnologia da escrita que deve ser valorizada pela escola, nas aulas, mas também outros modos de significar dos textos, a exemplo dos multimodais, que circulam, através de adaptações literárias. No contexto da LLI, que tem ampla circulação no contexto brasileiro, por exemplo, consideram-se, também, as práticas discursivas e socioculturais de grupos vistos como dominantes, os quais, de certa forma, vêm inseridos na literatura. Jordão explica que o letramento crítico,

(...), apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo. Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar no mundo “multimodalmente”, ou seja, considerar a

---

<sup>61</sup> Lembrando que desenvolvi a proposta de trabalho na escola no ano de 2019. A BNCC havia sido aprovado no final de 2018, mas, ainda, não estava sendo usada na escola. Havia algumas discussões iniciais, na escola, para uma posterior implantação do documento.

diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões de mundo (JORDÃO, 2007, p.24).

Pensar nas multimodalidades, conforme a autora, constitui-se numa ampliação de sentidos para além da escrita. Nesse sentido, o conceito de texto é ampliado para outras mídias/artes. Assim sendo, urge rever também o conceito de leitor, como também carecemos de novas concepções para lidar com a escrita literária cada vez mais hibridizada. O leitor literário consome leituras plurais e, assim sendo, pode ser um leitor em potencial de canções, de livros, de filmes, de animações entre outras modalidades que tenham o texto literário como ponto de partida. Canclini (2008) apresenta os conceitos de leitor, espectador e internauta; conceitos estes essenciais, visto que o leitor de hoje não é só o leitor de livro de papel, mas também de outras mídias e artes. Para ele, “o conceito de leitor foi trabalhado no marco de uma teoria dos campos, quer de forma restrita como leitor de literatura, quer no sentido mais sociológico, como destinatário do sistema editorial. Essa prática com textos multimodais de literatura adaptada, que já ocorre massivamente fora das escolas, precisa ser levada para as salas de aulas para que seja ampliado o trabalho com os letramentos dentro desses espaços; trabalho este capaz de promover aos alunos, também, um letramento crítico desses textos, além de levá-los a compreender as sinestésias de conjugação dos modos.

Os dados coletados ao longo do processo de pesquisa nos mostraram que alunos incentivados com um projeto no qual eles acreditem, se integrem, compreendam e se conduzam como protagonistas suas ações com a mediação de seus professores, podem ter oportunizados momentos propícios de aprendizagens, com (res)significação de conceitos, sentidos e sentimentos que despertam e aguçam criatividades adormecidas, muitas vezes, pela forma automatizada de como o ensino e a aprendizagem acabam sendo conduzidos. Convém ressaltar que o excesso de normas de um currículo imposto e de cunho prescritivo, a homogeneização e a verticalização do saber, em que se espera que todos respondam de igual modo àquilo que está sendo ofertado como ensino, acaba contribuindo para que “o trabalho com a escrita [eu acrescento com a leitura] se torne, assim, um meio de elitismo e exclusão, uma espécie de marcador que serve para separar aqueles considerados dignos de serem os herdeiros do ensino superior e da cultura superior”, conforme explicam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 150) ao tratarem sobre o que significa esse tipo de atitude que permeia uma concepção moderna e não pós-moderna de pensar o ensino e a aprendizagem de línguas.

De maneira sumária, posso afirmar<sup>62</sup> que tínhamos, no início das aulas, uma turma até “comportada” de alunos calados, no entanto bastante desestimulados, não apenas com o ensino de LI, mas também com o próprio processo de ensino e aprendizagem e com seus projetos de vida. Muitos deles não veem a agência escolar como promotora de melhores perspectivas de vida, de ascensão social e de formação crítica. Muitos estão ali, apenas, porque há uma obrigatoriedade imposta pelos poderes constituídos por ainda serem considerados menores de idade, conforme orienta o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Desse modo, devem frequentar a escola, caso contrário seus responsáveis recebem sanções. Isso gera, em muitos, revolta e rebeldia ou, simplesmente, indiferença e apatia, pois seguem cumprindo uma “obrigação”.

Considero as duas últimas situações, ou seja, apatia e indiferença, como as mais preocupantes, uma vez que, muitas vezes, esses alunos passam pelos bancos escolares da vida sem serem “percebidos”, já que não causam a indesejada “(in)disciplina”, e, em alguns casos, os alunos são premiados por isso, isto é, recebem pontos por não perturbarem a “ordem”. Desse modo, alguns escapam ao sistema e continuam a persistir e a subsistir, mas com tantas lacunas nos seus conhecimentos escolares que lhes causam sofrimentos, pois interrompem sonhos e projetos que, porventura, tinham para as suas vidas. Por isso que, constantemente, nos deparamos com situações em que há alunos que não dominam a habilidade mínima de leitura ou de escrita no Ensino Médio, aprendendo, simplesmente, como mecanismo de defesa e sobrevivência escolar a transportar (desenhar) o que está no quadro para o caderno, o que é, no mínimo, desolador. O pior é que, para o sistema, o aluno é o culpado, na medida em que existe a alegação de que as oportunidades lhes foram dadas, mas ele não as aproveitou. Eis a injusta “igualdade” tão propalada.

Foi pensando em como contribuir, minimamente, para atividades críticas com a língua inglesa que trabalhamos com a Literatura em Língua Inglesa – LLI ancorada nas Teorias dos

---

<sup>62</sup> Baseado nas informações coletadas nas observações das aulas iniciais, das entrevistas, dos questionários, das conversas informais e do cotidiano das nossas aulas, principalmente nos primeiro e segundo meses de adaptação, esse desestímulo era latente. Optei por não colocar recortes discursivos para isso, mas, apenas, tratar como um aspecto geral observado e que, a princípio, me assustou bastante e me deixou com mais preocupação e responsabilidade, pois eles começaram a se envolver com o meu discurso sobre as perspectivas de língua que tínhamos para aquelas aulas. Discutíamos sobre a importância da língua inglesa para a vida deles, do empoderamento do conhecimento para as nossas vidas, de nos vermos como protagonistas de nossas histórias, do potencial que temos e que nem sempre reconhecemos. Eram muitas as conversas e isso foi bastante significativo porque criou um laço de confiança, a partir do qual eles foram se desarmando e se envolvendo. Trata-se de uma experiência complexa de ser transposta para um trabalho científico como uma tese. Sem deixar que a emoção das experiências vividas aflore, afirmo ser uma das mais significativas de minha vida pessoal e profissional o que aprendi e tenho aprendido com aquelas pessoas incríveis e suas histórias de vida, apesar de tão jovens. Tenho muito respeito e carinho por cada um deles.

Multiletramentos e na Teoria da Adaptação, tomando por base textos literários do escritor norte-americano Edgar Allan Poe e as adaptações realizadas pela banda de rock Nox Arcana e por Lou Reed, ex-integrante da banda Velvet Underground. Na próxima subseção, farei uma explanação sobre os compositores e os álbuns temáticos adaptados, objetivando situar o leitor acerca das adaptações e de seus adaptadores.

#### 4.2.2 Literatura↔Música: Adaptações Multimodais de *The Raven* e *Shadow of The Raven*

Para o desenvolvimento desta subseção, fundamentei as discussões tomando por base dois livros que tratam com especificidade sobre Lou Reed e sua conturbada vida. O primeiro, *The Complete History of Lou Reed – Transformer*, de Victor Bockris (2016), traduzido para língua portuguesa por Bruno Federowiski e Marcia Men, intitulado *A história completa de Lou Reed – Transformer*; e o outro, *Pass Thru Fire – The collected lyrics*, escrito por Reed e traduzido para o português por Schwartz e Galindo, com o título *Atravessar o fogo: 310 letras de Lou Reed*. Este foi utilizado, especificamente, para trabalhar as traduções das composições de *The Raven*. Para fundamentar as discussões acerca da banda Nox Arcana, usei um artigo de Marins e Pardo (2020), intitulado “Shadow of the Raven: uma adaptação intermediática da literatura para a música”, e informações contidas no site oficial da banda.<sup>63</sup>

Com base nos textos literários do escritor estadunidense Edgar Allan Poe e nas adaptações de dois álbuns conceituais, o primeiro *Shadow of the Raven*, idealizado por uma banda de rock denominada Nox Arcana – um grupo estadunidense de *dark ambient*<sup>64</sup> e música instrumental gótica –, formado em 2003 por Joseph Vargo e William Piotrowski e que atua até os nossos dias. O outro álbum adaptado foi *The Raven*, realizado por Lewis Allen, mais conhecido como Lou Reed. Cantor, guitarrista e compositor norte-americano de rock dos anos 60, fundador e idealizador da banda de rock The velvet underground, formada em 1965, pioneira em música punk<sup>65</sup>. Em 1972, após deixar a banda, ele iniciou carreira solo. Reed ficou

<sup>63</sup> Disponível em: <https://noxarcana.com/>.

<sup>64</sup> Dark Ambient, sendo um subgênero da música ambiente, tem como característica a diversidade. Surgindo entre os anos de 1980 e 1990, em que a música passou por grandes evoluções em termos de novas tecnologias, como unidade de efeitos, sintetizadores e samplers para a criação, o desenvolvimento e o modo de fazer a música. Sua música traz um tom obscuro, denso, enigmático, desconcertante e oculto, geralmente livre de derivados e conexões com outros gêneros ou estilos.

<sup>65</sup> É conhecido como *punk* o estilo de rock característico da segunda metade da década de 1970, tendo em comum poucos acordes, refrões marcantes e canções de cerca de dois minutos de duração, ou até menos. O estilo punk é caracterizado por ser completamente urbano, nascido do inconformismo e do tédio com o cenário musical da época, o qual, reconhecidamente, promovia músicas e artistas “produzidos”, ou seja, que recebiam todo um preparo de empresários e técnicos envolvidos no negócio musical e que, não raramente, negociavam a inserção das canções de

conhecido por sua voz inexpressiva e diferenciada, além de suas letras poéticas e de cunho social crítico sobre pobreza, entorpecentes, desigualdade social, homossexualidade, entre outros temas. Faleceu em 27 de outubro de 2003. Era um admirador apaixonado de Edgar Allan Poe.

No livro que trata sobre a vida de Lou Reed, Brockis (2016) afirma que o roqueiro considerava Edgar Allan Poe um dos autores que mais peculiarmente estava em sintonia com o pulsar do coração do novo milênio do que alguma vez foi em relação ao seu século. Isso porque Poe tratava de temas muito caros a Reed e sua geração, tais como: obsessões, paranoias, medos, atos deliberados de autodestruição e que, a meu ver, parecem bastante pertinentes à nossa época. Reed era um leitor assíduo e voraz das obras completas de Poe. Quanto mais ele lia os textos do escritor, mais se questionava: “Quem sou eu? Por que sou atraído por aquilo que não devia? Por que amamos o que não podemos ter? Debati-me com estes pensamentos incontáveis vezes: o impulso do desejo destrutivo – a ânsia pela auto-mortificação” (BROCKIS, 2016, p. 431).

No capítulo 24, que Brockis (2016, p. 430) nomeia “Lou reescreve Edgar Allan Poe”, ele descreve como a história da produção do *The Raven* começou a tomar forma. No final do ano de 1999, Robert Wilson pediu a Lou Reed para escrever um libreto e a trilha sonora para uma produção teatral, chamada de *POEtry*<sup>66</sup>, baseada em poemas e contos de Poe. Wilson considerava que Reed e Poe tinham muito em comum: vestiam-se de preto, estavam sempre bravos, bebiam em excesso, se dopavam com ópio e escreviam muito. Os dois foram lendas, segundo o produtor teatral (BROCKIS, *ibidem*).

Após a elaboração de um esboço da peça e a criação de alguns personagens para o libreto da ópera, o processo de escrita de Lou começou a fluir. “essa jornada ao interior da linguagem de Poe teve uma forte influência sobre a vida de Lou Reed, que se via como uma das inúmeras vítimas do demônio da perversidade do conto de Poe” (BROCKIS, *ibidem*). Trabalhar no teatro agradava muito a ele e lhe proporcionou uma forma diferente de ver suas músicas emergirem. *POEtry* estreou na cidade de Berlim em abril de 2000. No ano de 2002, a produção de *POEtry* levou Reed a gravar a interpretação de “The Raven”, de Poe. Segundo Gavin Martin, citado por

---

seus protegidos em rádio e televisão. Com essa visão em mente, os primeiros punks forjaram o seu visual a partir do método que ficou conhecido pela sigla DIY (do it yourself, ou faça você mesmo), que envolvia se vestir, se comportar, se expressar e, principalmente, fazer música do modo como cada um achasse melhor. A criatividade e a individualidade eram a norma. A origem do punk pode ser encontrada em grupos como MC5, Velvet Underground e Stooges, ativos no fim dos anos 60 e início dos anos 70. Influenciados por esse tipo de som, jovens que mal sabiam tocar instrumentos começaram a se reunir e fazer sua própria música. (VAN DORSTON, A. S. A. Disponível em: <https://www.infoescola.com/musica/musica-punk/>). *History of Punk* (em inglês). Disponível em: <http://www.fastnbulbous.com/punk.htm>. Acesso em: 25 nov. 2011.

<sup>66</sup> O título é um trocadilho de POE, entre Edgar Allan Poe, e *poetry*, a palavra inglesa para poesia. Era uma peça de três horas, e Reed escreveu as letras e a música para a peça.

Brockis, “Lou considerava *The Raven*<sup>67</sup>sua *magnu opus*, a culminância de tudo o que se esforçara para obter em uma carreira que se estendia por cinco décadas de escândalo rock” (2016, p. 432). O lançamento do disco ocorreu em janeiro de 2003<sup>68</sup>.

Todas as faixas contidas no disco duplo foram escritas por Lou Reed. É interessante mencionar que ele traz para o encarte do disco e para as letras das músicas um estilo peculiar da escrita do gênero dramático para o teatro. No disco 1, consta o seguinte título: *Disc 1: Act 1: The Play*, de igual modo, no disco 2: *Disc 2: Act 2*. Acredito que essa opção se deu por, inicialmente, o músico ter adaptado os contos e os poemas de Poe para a produção de uma ópera denominada *POEtry*, conforme já dito, para ser representada no palco dos teatros. Essa opção ocorre nas canções adaptadas dos contos, os quais ele apresenta, também, em forma de textos para peças teatrais. Vejamos os excertos de dois exemplos (“The tell-tale heart, part I” e “The fall of the house of Usher”), dois contos adaptados e que foram usados nesta pesquisa para ilustrar o ocorrido.

#### Exemplo 1

#### **The Fall of The House of Usher** <sup>69</sup>

POE

*And then I had vision.*

*The sound of knocking on a door, the door opening, a storm in the background.*

*RODERICK USHER*

*Ah Edgar, ah Edgar, my dear friend Edgar.*

POE

*It's been a long time, Roderick. I've ridden many miles.*

---

<sup>67</sup> É o 19º álbum solo de estúdio do músico americano Lou Reed, lançado em 2003 pela Sire Records. É uma recontação de contos e poemas de Edgar Allan Poe através de palavras e canções, e foi baseado na ópera de 2000, coescrita com Robert Wilson.

Disponível em: <https://thewandrinstar.wordpress.com/2014/07/13/lou-reed-the-raven-nas-asas-do-corvo/>.

<sup>68</sup> Não houve boa aceitação da crítica, nem dos fãs, pois fugia ao estilo, até então, de Reed. Não chegou a entrar nas paradas nos EUA, mas no Reino Unido chegou ao 122º lugar.

<sup>69</sup> Tradução do excerto: A queda da casa de Usher POE – Então tive uma visão.

O som das batidas na porta, a porta se abrindo, uma tempestade ao fundo. RODERICK USHER – Ah, Edgar, ah, Edgar, meu caro amigo Edgar. POE – Faz muito tempo, Roderick. Cavalguei por milhas. Foi um dia morto e surdo de outono. As folhas perderam seu brilho outonal, e as nuvens parecem opressivas com seus ornatos errantes. [...] (Trad. SCHWARTZ; GALINDO, 2016, p. 435).

*Its been a dull and soundless day for autumn. The leaves have a lost their autumn glow, and the clouds seem oppressive with their drifting finerry.*

[...] (REED, 2003)<sup>70</sup>.

## Exemplo 2

### **The tell-tale heart, part I**<sup>71</sup>

*Eletronicos with feedback; voices in ensemble placed spatially with various amounts of reverb.*

*OLD POE*

*True! Nervous, very nervous.*

*POE 1*

*Madman!*

*YOUNG POE*

*Why Will you say that I am mad? The disease has sharpened my senses – not destroyed – not dulled them.*

*POE 2*

*Madman!*

*POE 3*

*The eye of vulture – a pale blue eye, with a film over it.*

*OLD POE*

*Listen! Observe how healthily and how calmly I tell this story.*

*POE 5*

*He had no passion for the old man. He was never insulted.*

*POE 4*

*He loved him.*

[...] (REED, 2003)<sup>72</sup>.

Podemos conferir, de acordo com os exemplos, o que foi dito anteriormente, ou seja, a letra (*lyrics*) das canções apresenta uma visualização estética similar à do texto dramático, visto

<sup>70</sup> SCHWARTZ; GALINDO, 2016, p. 740.

<sup>71</sup> Tradução do excerto: O coração delator, parte I Sons eletrônicos com feedback; vozes em conjunto distribuídas espacialmente com variadas quantidades de reverberação. O VELHO POE – Verdade! Nervoso, muito nervoso. Parte 1 – Louco! O JOVEM POE – Por que você diria que eu sou louco? A doença aguçou meus sentidos – e não destruiu – não os diminuiu. POE 2 – Louco! POE 3 – O olhar de um abutre – olho azul claro, coberto por uma película. O VELHO POE – Escute! Observe com que grau de sanidade e de calma eu narro esta história. POE 5 – Ele não morria de amores pelo velho. Ele jamais foi insultado. POE 4 – Ele o amava. [...] (Trad. SCHWARTZ; GALINDO, 2016, p. 450).

<sup>72</sup> SCHWARTZ; GALINDO, 2016, p. 750.

que contém o texto principal, ou seja, a parte ouvida pelos espectadores, constituída por monólogos, diálogos ou apartes; e os textos secundários, que podem aparecer em destaque com caixa alta, itálico e/ou parênteses e que são as indicações cênicas, destinadas ao leitor, ao encenador da peça e aos atores. Vale ressaltar que Reed não utiliza a mesma técnica para os poemas adaptados, pelo menos no caso dos que fizeram parte do recorte desta pesquisa (“Annabel Lee” e “The Raven”), os quais mantêm a estrutura de poema (estrofes e versos).

O segundo álbum conceitual, *Shadow of the Raven* (2007), trata-se de uma adaptação de textos de Edgar Allan Poe para a música instrumental, composto pela banda estadunidense Nox Arcana. Fundada em 2003 por Joseph Vargo e William Piotrowski, a dupla é reconhecida por criar ambientações sonoras de horror com forte apelo gótico e referências ao terror clássico. O nome da banda tem sua etimologia no latim e significa “noite misteriosa” ou “mistérios da noite”, tendo se especializado em álbuns temáticos da literatura de horror gótico ou clássico.

A banda tematizou álbuns referenciando trabalhos de escritores como H. P. Lovecraft, os irmãos Grimm, Ray Bradbury, Bram Stoker e Edgar Allan Poe. A esse último pertence o álbum temático *Shadow of the Raven*, ou seja, “a sombra do corvo”, fazendo alusão ao poema mais conhecido de Edgar Allan Poe, “The Raven”. Essa vasta influência literária vem de um dos componentes do grupo, Joseph Vargo, que, além de músico, desenvolve trabalhos com o mesmo conceito e a mesma temática nas artes visuais e na literatura e desenha as capas dos álbuns da banda (ver Figura 05). Marins e Pardo (2020) apresentam uma síntese dessa influência literária dentro da discografia do Nox Arcana:

[...] além do referido disco baseado na obra de Poe, há também outros álbuns conceituais, como *Transylvania* (2005), no qual o músico se aventura pela obra Drácula, de Bram Stoker, *Necronomicon* (2004), uma homenagem a H.P. Lovecraft; e *Black thorn Asylum* (2009), que revisita a obra *From beyond* do mesmo autor, *Carnival of Lost Souls* (2006), que leva os ouvintes a mergulharem no universo de um circo viajante com segredos sinistros e pesadelos, que viram realidade ao estilo de Bradbury; finalmente, *Grimm Tales* (2009), álbum que traz à vida os pesadelos de infância dos irmãos Grimm (MARINS; PARDO, 2020, p. 77).

Depois de produzir, com sucesso, vários álbuns de conceito gótico com tema de terror para outras bandas, Vargo formou o Nox Arcana com o músico William Piotrowski, em 2003. A estreia da banda se deu com o álbum temático *Darklore Manor*. Esse álbum serviu como trilha sonora do especial *Nosferatu* e gerou um livro, *The Legend of Darklore Manor and Other Tales*. As trilhas sonoras da banda são de horror com forte apelo gótico e, frequentemente, são usadas em produções teatrais como: *Drácula*, de Bram Stoker; *Frankstein*, de Mary Shelley;

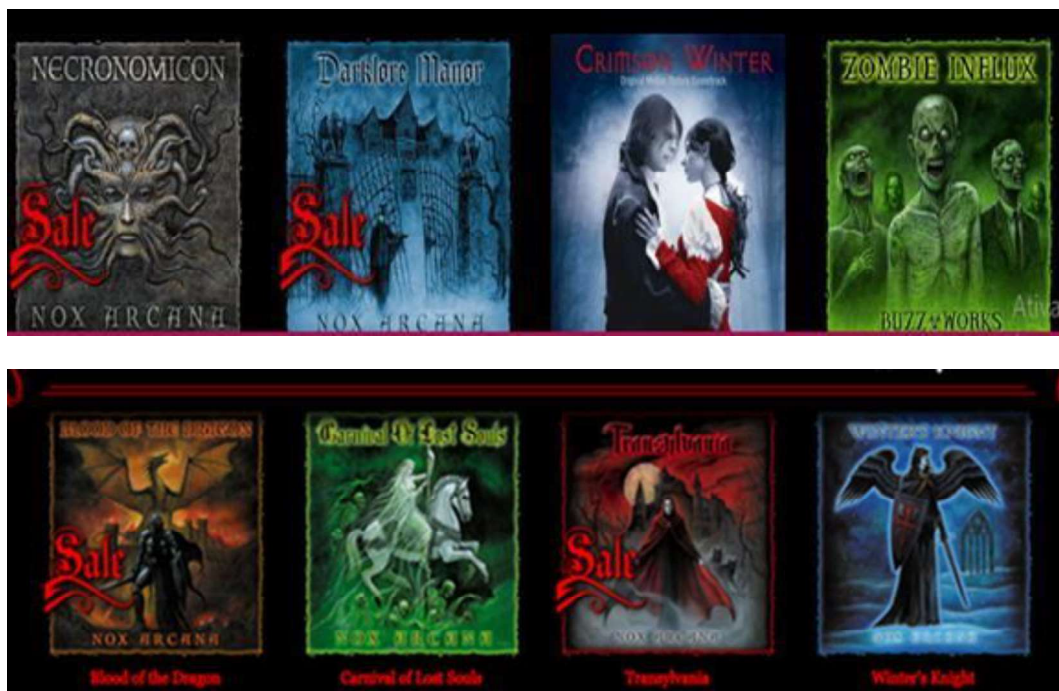
e *Alice's Adventure in Wonderland*, de Lewis Carrol. A música da banda pode ser ouvida em ambientes de atmosfera sombria e em Parques Temáticos em todo o mundo, incluindo Universal Studios, Busch Gardens, Six Flags e Knott's Berry Farm, conforme consta no site oficial da banda (ver Figura 04). Desde então, lançou 24 álbuns completos, compostos por mais de 470 composições, e se tornou o principal fornecedor de música temática especializada do gênero.<sup>73</sup>

**Figura 04:** Site oficial da banda



Fonte: <https://noxarcan.com/>.

**Figura 05:** Discografia do Nox Arcana



<sup>73</sup> Nox Arcana's debut album, *Darklore Manor*, was featured as the musical score for the WB's televised special of the 1922 silent film classic, *Nosferatu*, and has spawned a book of original horror stories, *The Legend of Darklore Manor and Other Tales of Terror*. Their haunting Gothic soundtrack have also been used in the atrical productions of Bram Stokers' *Dracula*, Mary Shelley's *Frankenstein*, and Lewis Carrol's *Alice's Adventures in Wonderland*. During the Halloween season the music of Nox Arcana can be heard throughout haunted attraction sand theme parks around the world, including Universal Studios, Busch Gardens, Six Flags, and Knott's Berry Farm" (Tradução minha). Disponível em: <https://www.noxarcan.com/bio.html>.



Fonte: <https://noxarcan.com/>.

Alguns dos álbuns da banda fazem referência aos temas medievais e à mitologia antiga, com ambientes de horror gótico. Joseph Vargo é um artista renomado, gótica de fantasia, que criou uma demanda de trabalhos criativos que vão desde capas de discos e livros até pôsteres, CDs de música e outros produtos que são distribuídos através de sua editora, a *Monolith Graph*. É nesse vetor literatura-música que esta proposta se inscreve, mas incluímos, ao longo do desenvolvimento dos trabalhos na escola, outras multimodalidades textuais referentes a Poe, como *comics*, animações e videoclipes musicais do YouTube.

Ressalto o desafio epistemológico sugerido por Hattner (2010), que foi posto em seção anterior desta tese, no qual o autor sugere que os estudos da adaptação, no atual contexto, possam contemplar, além do vetor tradicional literatura-cinema, o vetor literatura-música e, assim, colaborar com “a elaboração de uma metalinguagem que possa dar conta das características e processos típicos de outras arquiteturas textuais” (HATTNER, 2010, p. 151).

Esse é o caso da circulação da literatura em álbuns conceituais, como *The Raven* (2003) e *Shadow of the Raven* (2007) – adaptações dos textos de Edgar Allan Poe para a música – o primeiro, de Lou Reed; o segundo, da banda estadunidense Nox Arcana. Esclareço que não é objetivo deste trabalho produzir uma metalinguagem para estudar artes tão complexas, mas encontrar uma metalinguagem como a sugerida na base teórica deste texto que dê conta de trabalhar com esse vetor na educação linguística dos alunos envolvidos nesta pesquisa. A próxima subseção objetiva apresentar as dificuldades iniciais que promoveram as fecundas discussões até chegarmos ao que iríamos enfatizar sobre esse vetor nas nossas aulas.

#### 4.2.3 A Proposta com Literatura ⇔ Música na Escola: Considerações Iniciais

Busco, nesta subseção, apresentar esclarecimentos sobre esse percurso inicial com o trabalho que envolveu, especificamente, o vetor literatura ⇔ música, que se mostrou complexo

na prática por vários motivos: minhas limitações teóricas sobre o vetor música; nenhum conhecimento dos alunos sobre essas bandas e pouco sobre Poe e os textos dele; os alunos, conforme dados do questionário, já tratado em seção metodológica, na sua maioria não apontaram o rock como seu estilo musical favorito<sup>74</sup> (Apêndice 02); o conhecimento sobre conceitos que envolviam a música e a literatura era bem limitado; uma dificuldade imensa com a LI e alguns estudantes com a LM; um misto de medo e de timidez em expressar quaisquer coisas na LI; eram desestimulados; e a dificuldade para administrar o tempo das h/a foi outro problema. No entanto, esses obstáculos foram sendo superados ao longo do percurso, conforme veremos nesta e em seções posteriores.

Posto isso, de forma sumária, já surgia outra preocupação, como tornar possível, na prática, ou seja, na realidade escolar, um trabalho que envolvia artes/mídias distintas (literatura e música), ou, conforme Clüver (2006) os trata, como estudos interartes ou intermídia, que envolvem não apenas a transposição de uma mídia para outra, mas também a transposição daquilo que amplamente vem sendo designado como artes. A primeira se deu quando percebi como trabalhar os modos de engajamento consoante os três preconizados por Hutcheon (2006), a saber: contar (*tell*), mostrar/exibir (*show*) e interagir (*interact*).

E, com a música, qual seria o modo de engajamento? O escolhido, para o trabalho à época (2019), foi *feel*, sentir. Pensava como envolver os alunos em um trabalho com a música instrumental, como é o caso do Nox Arcana, que, diferentemente, das canções de Lou Reed, não oferecia nenhuma letra (*lyrics*) a ser trabalhada com os alunos.

Confesso que esse foi um dos maiores desafios desta pesquisa, conforme ilustrarei mais adiante. Primeiro, porque a Teoria da Adaptação, escolhida para fundamentar, não apresentava esse modo de engajamento; segundo, a minha pouca afinidade com o rock e, principalmente, com a música instrumental, da qual eu até gosto, mas entre gostar e conhecer existia um abismo a ser vencido; o terceiro obstáculo foi que os alunos, quando ouviram pela primeira vez, disseram-me: “*Teacher*, mas isso não é música”, “Como vamos estudar isso?”, “Não tem nem história”, “Como vamos adivinhar o que está sendo dito?”, “Isso também não é rock”, “Isso dá

---

<sup>74</sup> Baseado nas respostas do questionário aplicado (ver Apêndice 02), nas questões 21 e 22. Dos 26 alunos, 21 responderam que gostavam de ouvir músicas variadas em língua inglesa e, desses, 04 também apontam predileção pelo o rock. Enquanto, 02 deles não apontaram um estilo favorito de música. A questão 22 solicitava que eles expusessem seus gostos. As respostas foram bem variadas, mas o funk, o Rap, o sertanejo, o reggae, o pop, a romântica foi a maioria esmagadora, enquanto apenas 09 alunos colocaram rock e apenas 01 identificou a banda “Vamp”. Depois, em aula, eles disseram que gostavam mesmo era de pop rock. Uma era fã do XXX tentacion (esse aluno era bom em língua inglesa, mas tímido ao extremo, nas aulas iniciais - abril e início de maio -, depois se destacou nas aulas posteriores, mesmo com toda timidez, participava e tinha um excelente *listening and speaking*).

é sono”. Essas frases ecoavam na minha mente, parecia um pesadelo, mas respirei fundo, sorrindo, como se nada daquilo tivesse me desestabilizado. Desliguei o som e disse: “Que bom, quantos questionamentos importantes vocês fizeram. Vamos conversar sobre eles?” (Afinal, estávamos experienciando o novo).

Diante disso, sobre a primeira recepção dos alunos em relação à música do Nox Arcana, mais precisamente “Annabel Lee” e “The Fall of the House of Usher”, as quais os alunos tinham escutado, iniciamos uma discussão sobre o que seria música para eles. Foi muito interessante a construção de sentidos que foram (re)elaborados, com relação ao significado de música, a partir dessa aula, visto que as respostas foram diversificadas. Aqui trarei alguns recortes de falas que considero importantes para ilustrar a representação (pensamento) que muitos deles tinham sobre a música e o rock.

Nessa mesma aula, iniciamos uma discussão sobre o conceito de música, perguntei: “Para vocês, o que é música, afinal?”. Dos 26 alunos presentes, a maioria respondeu que música “era uma história que contava alguma coisa sobre alguém ou alguma coisa e que tinha ritmo forte ou fraco, dependendo do gosto de quem ouvia”, “Que podia lembrar coisas boas, que alegam a vida, ou que faziam lembrar coisas tristes também”. Diante disso, eu respondia com outros questionamentos, por exemplo: “Então, toda música necessariamente conta uma história?”, “E como vocês podem confirmar isso?”, “Que tipo de música vocês costumam ouvir que contam histórias?”, “Quais poderiam ser consideradas tristes?”, “Quais seriam alegres?”, “Por que vocês não consideram as que vocês ouviram, aqui, como música?”, “Por que vocês não as consideram como rock?” Seguem alguns recortes de falas sobre isso:

RD-S. Ah, *teacher*, a história é aquilo que a música conta. Por exemplo, quando a professora X traz a música para trabalhar, ela já entrega o papel com a música. Assim, a gente fica sabendo do que trata quando lê ou quando ouve. Entendeu?  
 RD-PP<sup>75</sup>. Então, “S”, o que você chama de música é a letra (*lyrics*) dela?  
 RD-S. Sim, pode ser.  
 RD-PP. Quantos confirmam essa resposta de “S”?

A maioria levanta o braço. Outros respondem que sim ao mesmo tempo, e outros ficam calados.

---

<sup>75</sup> PP são as letras usadas para professora-pesquisadora, minha identificação nos Recortes Discursivos. Os alunos, como já foi tratado na metodologia, serão especificados, quando necessário, pela letra inicial do pseudônimo criado para cada um de acordo com a ordem em que se apresentam na frequência escolar, seguido da segunda letra, para diferenciar no caso de dois nomes repetidos com a mesma inicial. Neste caso, somente os nomes de dois alunos apresentam as letras iniciais iguais – Zay e Zenon.

Retomei a fala e perguntei: “E, se a letra da canção estiver na língua inglesa e vocês desconhecem aquela música, ou sentirem dificuldade com o vocabulário dela? Como fica então? Ainda tem uma história?” Prontamente, S respondeu que sim e justificou:

RD-S. Tem sim, pois está lá escrita. Por isso que a gente vai ter que estudar para aprender o que ela significa em português. A gente aprende até a cantar. Aprende os verbos, adjetivos, pronomes e as palavras difíceis que têm nela, os significados das palavras. Não só em inglês, a professora “Y” também traz músicas na aula de Português, e a gente aprende muitas coisas de gramática e outras coisas com as músicas. Agora esse tipo nunca estudamos. RD-PP. E as músicas orquestradas? Aquelas que só os instrumentos é que contam a história? Não são músicas?

RD-U. Essas também são, né, mas nós não estudamos. Ah! Não sei! Agora ficou confuso!

RD-PP. Mas, por que não estudam? RD-U. Estudar o quê nelas?

RD-PP. (Essa era uma pergunta que até eu me fazia naquele momento. Mas, graças a Deus, fui salva pelo toque. A aula havia terminado.)

A justificativa dessa aluna, em especial, me fez refletir sobre e constatar duas importantes questões: a primeira acerca do uso da música na escola, que, comumente, tem levado em conta apenas as letras das canções, desconsiderando os outros elementos constitutivos dessa arte/mídia (melodia, acompanhamento instrumental, performance); como já alertava o pesquisador e compositor Luiz Tatit (2007), uma análise estritamente musical da canção não é capaz de revelar toda a sua riqueza de significados, e o mesmo pode ser dito de um exame que se restringe à letra da canção. Desse modo, Falbo complementa:

O texto não pode ser dissociado da melodia (ou mesmo da ausência desta), assim como ambos não podem ser considerados de maneira abstrata, mas em sua interação plena no momento da performance, seja ela presencial (em uma apresentação ao vivo) ou mediatizada (capturada e transmitida por meios tecnológicos) (2010, p. 218).

Logo, deduzimos que um trabalho com a música, que leva em conta apenas a letra da canção, acaba descaracterizando-a enquanto arte, pois deixa de lado outros modos de significar (a exemplo do significado sonoro), uma vez que se limita, apenas, ao significado escrito (a letra), levando estudantes, como os incluídos nesta pesquisa, ao estranhamento quanto a outros tipos de composição musical (como a instrumental). Inclusive, ratifica a necessidade de um trabalho coletivo de base interdisciplinar, porque coloca à prova as nossas limitações teóricas e nos faz mais convictos e receptivos ao trabalho coletivo em detrimento do comumente individual. Propus-me a trabalhar com a música. Mas trabalhar o quê com os estudantes com relação à música instrumental? Até compreendo que a nossa formação, por ser tão compartimentalizada, nos limita a extrapolar os nossos conhecimentos da formação.

Isso, inclusive, nos ajuda a justificar e a continuar nos omitindo. Ora, mas eu não tenho formação em música, sou formada em Letras Inglês e sua Literatura. Essa especificidade na formação, por um lado, nos traz benefícios, no entanto nos limita e, muitas vezes, nos (im)possibilita de navegar por águas menos tranquilas de se ariscar. Consequentemente, nossas práticas pedagógicas se tornam limitadas também e isso vai se naturalizando ao longo do processo. Nesse sentido, creio que a Pedagogia dos Multiletramentos tem contribuído, sobremaneira, para essas reflexões e tem me ajudado a arriscar (com responsabilidade, claro) não como um jogo de vale-tudo, mas no sentido de aprender a (res)significar ou mesmo (re)representar aquilo que foi convencionalizado como certo sobre o meu “ser professora”. Acredito que essa prática é uma construção cotidiana, sujeita a sucessos, fracassos, avanços e retrocessos, mas, acima de tudo, procurando fazer o que considero “melhor” para uma educação atendida aos novos tempos, ou seja, baseada na construção de significados como um processo dinâmico.

A segunda questão diz respeito a um fato bastante comum nas aulas de Educação Básica. Trago à memória, as minhas experiências com o Estágio Supervisionado, que tenho acompanhado ao longo da minha vida acadêmica, como também constato isso nas falas da aluna “S”, conforme transcrito anteriormente. A escola, ainda, toma o texto (seja ele de qual gênero for) como pretexto para se ensinar aspectos normativos da língua, deixando de lado os demais aspectos. Considero importante que os alunos, ao longo de sua jornada, compreendam esses aspectos estruturais da língua, mas também, entendo que esses não devam ser a tônica de um ensino/aprendizagem de uma língua, principalmente, quando envolve o estudo de textos e seus processos de leitura.

Retomando as discussões anteriores, fui para casa pensando, todo o tempo, sobre como iríamos dar sentido àquelas aulas trabalhando com a música instrumental, de modo que envolvessem os alunos com aqueles ritmos. Mesmo estando em uma escola pautada pelas normas de um currículo formal, com tudo previsto pelos planos bimestral e anual de trabalho, conforme o programado pela a escola, me sentia contemplada porque recebi tanto da coordenação de curso quanto da professora regente a liberdade para desenvolver aquela proposta e isso foi muito significativo. Eu pude, em momentos como esse, compreender o que é um currículo em construção, baseado em reflexões cotidianas e problematizadoras (muitas vezes saí daquela sala buscando uma resposta para inquietações dos alunos e que eu mesma provocava).

Naquele mesmo dia, à noite, realizei uma enquete pelo *WhatsApp* (tínhamos um grupo). Na enquete, busquei descobrir quais eram os alunos da sala que tocavam algum tipo de

instrumento musical ou cantavam e quais eram os instrumentos, pois havia pensado em pedir para eles falarem, na aula seguinte, sobre as suas experiências com esses instrumentos e/ou sobre a experiência que tinham com a música, assim poderiam me ajudar a falar sobre a instrumentalização da música. Mas, para minha surpresa, nenhum dos alunos da sala tocava quaisquer instrumentos ou tinha alguma experiência com a música.

A outra ideia foi procurar saber se a escola tinha um(a) professor(a) de música, mas também descobri que não havia. Pois bem, só me restava ler mais sobre música instrumental e, na próxima aula, conversar com eles e chegarmos a um consenso. Vale salientar que essas discussões com os alunos sobre trabalhar com a música me trouxeram instabilidade, mas também muito mais expectativas de como lidar com a nova experiência, bastante desafiadora tanto para mim quanto para eles. Isso porque eu não queria e nem podia trabalhar a música do mesmo modo como eles conheciam habitualmente, ou seja, levando em conta apenas a letra (*lyrics*), até porque não havia uma letra, como já mencionado, pois, em *Shadow of the Raven*, as músicas, em sua maioria, não possuem letra, exceto duas faixas: a primeira, “Darkest hour”, e a vigésima primeira, “Nevermore”, as quais trazem textos recitados por Joseph Vargo. Essas duas composições servem, respectivamente, como uma espécie de prólogo e epílogo do álbum, conforme explicam Marins e Pardo (2020, p. 84-85):

[...] as músicas não possuem letra, exceto as faixas 1 e 21 (a primeira e a última do disco), as quais trazem textos recitados por Vargo. A faixa 1, *Darkest hour*, seria uma espécie de prólogo em que o compositor inseriu um monólogo para convidar os ouvintes a adentrarem o universo macabro de sua história. Ao final de suas palavras, Vargo introduz as músicas seguintes, utilizando o verso *once upon a Midnight dreary*, uma referência ao poema O Corvo (POE, 2002). Já na faixa 21, *Nevermore*, a qual encerra o álbum, o músico inclui a última estrofe do mesmo poema que, neste caso, funciona como epílogo para o disco.

Em face do exposto pelos referidos autores sobre as duas únicas composições que contêm alguma letra de música serem a primeira e a vigésima faixa do álbum, esclareço que elas não estavam elencadas entre as selecionadas para a proposta que trabalhamos na escola, ou seja, as demais eram todas instrumentais. O estranhamento dos alunos com a música instrumental e a não aceitação dela como um tipo de rock comprovaram-me que aquele não era um tipo de evento de letramento escolar comum para eles. Diante disso, fui empreender mais leituras sobre a música, porque gostaria de explorar alguns conhecimentos e conceitos sobre esse tipo específico, a música instrumental, afinal precisaria deles para nortear os trabalhos com os alunos. (Conceitualização por nomeação).

Após inúmeras leituras sobre o assunto e baseando-me na compreensão de que a música, enquanto uma arte, pode ser considerada um dos fenômenos culturais mais expressivos e complexos da sociedade, pois incorpora em si aspectos fisiológicos (sentidos), físicos (estrutura musical) e psíquicos (sentimentos e ideias), eu necessitava, portanto, de conhecimentos específicos da teoria musical. Precisava, assim, de pessoas que tivessem conhecimentos teóricos e/ou práticos, para assim poder estudar as canções em sua completude. Nesse caso, precisaria desenvolver um trabalho interdisciplinar com alguém que tivesse formação em música ou conhecimentos práticos sobre essa arte. Aqui caberia a ideia defendida por Lévy (1994) no âmbito do ciberespaço, o de agência coletiva, mas que se adequaria a essa situação pela necessidade que eu tinha de estabelecer esse diálogo teórico. Acredito que uma proposta dessa natureza ganharia muito mais significado se fosse realizada dessa forma.

Justificados os limites surgidos com relação à outra ponta do vetor, a música, debrucei-me sobre o plano inicial e decidimos trabalhar, conforme orientação inicial desta proposta (ver quadro 03, p. 71), ou seja, conhecer conceitos básicos sobre a música e identificar as intertextualidades, reconhecendo o que foi atualizado nas modalidades trabalhadas e as possíveis motivações para isso. Desse modo, optamos por trabalhar de modo similar ao que aponta Hutcheon (2006) no tocante ao engajamento das adaptações das canções, tanto as de *Shadow of the Raven* (Nox Arcana) quanto as de *The Raven* (Lou Reed). Nesse contexto, o modo de engajamento escolhido foi o que envolvia as emoções, o qual nomeamos, seguindo o modelo de Hutcheon, como o sentir (*feel*), isto é, focamos nos tipos de sentimentos e emoções que a recepção dessas composições musicais poderia produzir nos alunos.

Essa tomada de decisão deu-se após reflexões sobre os modos de engajamento apresentados por Hutcheon (2006) e como efetivar, de forma similar, um trabalho com o vetor música. Verifiquei que não se encaixaria em nenhum deles se pensasse, principalmente, na música instrumental, mas li um texto de Wisnik (2017), mais precisamente o capítulo “Física e Metafísica do som”, no qual o estudioso aborda os tempos do som e afirma que, dadas as circunstâncias desiguais e pulsantes, os sons, além do tempo sucessível e linear, têm um “tempo ausente, virtual, espiral, circular ou informe, e em todo caso não cronológico, que sugere um contraponto entre o tempo da consciência e o não-tempo do inconsciente” (WISNIK, 2017, p. 30). Desse modo, a linguagem musical, para o estudioso, além dos aspectos físicos, consta de elementos metafísicos que a concebem como intangível, diferenciando-a da linguagem verbal, tangível, que pode nomear ou se referir às coisas. Desse modo, o músico e pesquisador afirma:

[a música] aponta com uma força toda sua para o não verbalizável; atravessa certas redes defensivas que a consciência e a linguagem cristalizada opõem à sua ação e toca em pontos de ligação efetivos do mental e do corporal, do intelectual e **do afetivo**. Por isso mesmo é capaz de provocar **as mais apaixonadas adesões e as mais violentas recusas** (WISNIK, 2017, p. 30, grifos meus).

Conforme o autor expõe sobre o caráter intangível da música, que é capaz de mexer com as nossas emoções e afetividades tanto positiva quanto negativamente, podemos inferir, epistemologicamente, o que já constatamos no nosso cotidiano, empiricamente, que a música tem um poder de atração e de repulsão na audiência, afetando o humor e causando certos impactos nos sentimentos. Assim sendo, seguindo o princípio de Hutcheon (2006), pensamos numa quarta forma de interação, *feel* (sentir), sobretudo ao considerarmos que os alunos não estariam participando de uma performance ao vivo, na qual poderiam interagir de forma mais efetiva com as bandas, como em um show ou em um festival. Tratava-se, pois, de uma audição da performance mediatizada<sup>76</sup>, necessitando, portanto, de uma escuta mais atenta, que consistia em uma tarefa introspectiva, objetiva, orientada, que demandava mais atenção do ouvinte para que, a partir daí, pudéssemos constatar ou não se uma leitura orientada na perspectiva teórica posta poderia reverter, ou pelo menos minimizar, o impacto do primeiro momento da audição, o qual provocou tamanho estranhamento naqueles alunos. Dito de outro modo: algumas atividades de leituras orientadas para a audição/leitura daquelas canções fariam esses alunos reverterem suas percepções negativas iniciais sobre aquele tipo de canção? E isso pensando se tal experiência permitiria aos estudantes um instrumental teórico-metodológico que ajudasse, procurando compreender os tipos de emoções (sentimentos) que aquelas narrativas musicais poderiam causar neles, caso tivessem a oportunidade de se permitirem conhecê-las. Foi por meio desses argumentos e questionamentos que voltamos a tratar do assunto.

Depois dessa decisão, tomada em diálogo com os alunos, foi possível retomarmos e pensarmos em atividades que pudessem envolver os alunos nessa forma de engajamento. Com isso, iniciou-se um processo de leituras e audições das canções, seguidas de orientações que iam sendo pensadas ao longo da proposta. Conforme as condições de recepção dos alunos,

---

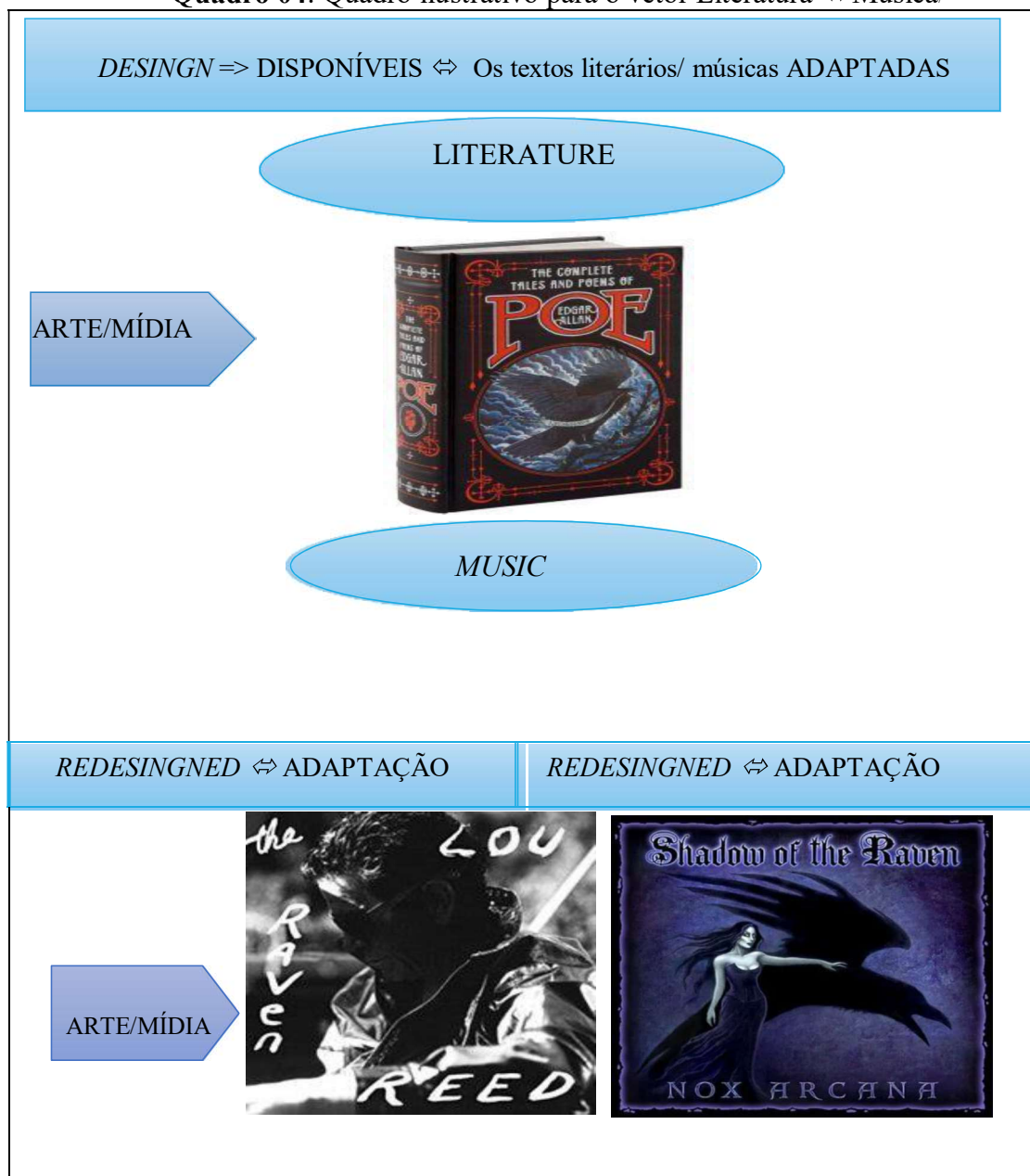
<sup>76</sup> A esquizofonia representa um importante divisor de águas para a performance da canção, trazendo mudanças tanto para os intérpretes quanto para os ouvintes. Com a possibilidade de gravar e posteriormente reproduzir o som em discos e fitas, foi iniciado um processo tecnológico que começou com as gravações *lo-fi*, passou à era *hi-fi* e continua até hoje com os arquivos sonoros digitais veiculados pela internet. Na época da esquizofonia, a performance da canção passou a ser mediatizada (FALBO, 2010, p. 229).

Esquizofonia foi um termo criado pelo canadense Murray Schafer para nomear o fenômeno que apontou o século XIX como o período da revolução elétrica e como decisivo no desenvolvimento das tecnologias relativas ao som. Para melhores esclarecimentos, ver: SCHAFER, Murray. **The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world**. 2. ed. Vermont: Destiny Books, 1994.

íamos explorando mais alguns itens e tratando de outros, mais superficialmente, dada a profundidade do tema.

#### 4.2.4 Literatura e Música: Perspectiva dos (Multi) Letramentos Literários e da Adaptação Para a Proposta

**Quadro 04:** Quadro ilustrativo para o vetor Literatura ↔ Música



Fonte: Criado pela pesquisadora. As imagens foram retiradas dos sites disponíveis nos endereços.<sup>77</sup>

<sup>77</sup> *The Complete Tales and Poems of Edgar Allan Poe*. Disponível em: <https://br.images.search.yahoo.com/search/images?p=the+complete+tales+and+poems+of+Edgar+allan+poe+bar+nes+%26+noble&fr=mcafee&type=E210BR91199G0&imgurl=https%3A%2F%2Fwww.amazon.com.br/images/I/51K8ZLW8ZL.jpg>. Acesso em: 10 abr. 2021.  
*The Raven* – Lou Reed. Disponível em: [https://en.m.wikipedia.org/wiki/The\\_Raven\\_\(Lou\\_Reed\\_album\)](https://en.m.wikipedia.org/wiki/The_Raven_(Lou_Reed_album)).  
*Shadow of the Raven* - Nox Arcana. Disponível em: <https://noxarcana.com/music.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

O quadro ilustrativo, apresentado anteriormente, foi pensado na tentativa de facilitar a compreensão da proposta desta tese, que é a de apontar possibilidades de um trabalho efetivo com a escrita literária (LLI), pensada como uma forma de ser trabalhada nas aulas de LI da Educação Básica ou de modo interdisciplinar, numa perspectiva que envolva textos literários adaptados para as salas de aula do ensino de Educação Básica. Por que, então, envolver as Teorias dos Multiletramentos e a Teoria da Adaptação? Por compreender que precisamos de teorias que nos ajudem a iluminar as práticas pedagógicas, desse modo precisamos conceber um processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa numa perspectiva de Educação Linguística, conforme propõem Ferraz e outros pesquisadores (Monte Mór (2006, 2009, 2015), Takaki, Ferraz e Mizan (2019), Jordão (2011), Duboc (2012), Mattos (2015), Zacchi e Wielewicki (2015), Marins (2015), entre outros); nesse sentido, Ferraz afirma:

Entendo a educação linguística em LI/LE como uma proposta educacional recente em que se expande o que vínhamos chamando ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/língua inglesa. Essa proposta acredita ser possível realizar um ensino linguístico ao mesmo tempo em que se formam cidadãos críticos por meio desse ensino (2018, p. 72-73).

Concordando com a compreensão do autor e dos demais pesquisadores citados, compartilho da ideia de uma educação linguística para o ensino de LI, como já foi posto ao longo de todo o trabalho, por essa perspectiva apresentar as possibilidades de um ensino mais democrático, menos verticalizado, mais crítico. Desse modo, dialoga com a proposta que desenvolvemos e que tenho procurado defender nesta tese como uma das inúmeras possibilidades de trabalho com a LI na perspectiva de uma educação linguística. Assim, depreende-se que uma Teoria como a dos Multiletramentos, entendida sob a perspectiva pedagógica, promove novas maneiras de compreender e ensinar língua(gens) por meio da multimodalidade presente em imagens, vídeos, hyperlinks, entre outros recursos audiovisuais e tecnológicos. Nesse sentido, ser letrado já não envolve apenas ser capaz de ler textos escritos, pois, “para os ML, ser letrado significa circular socialmente por meio da multimodalidade de textos (escritos, imagéticos, digitais, multimodais, etc.); significa, ainda, fazê-lo de forma consciente e crítica” (FERRAZ; NOGAROL, 2017, p. 201).

Em se tratando de um trabalho que envolve a literatura, e conforme Marins (2015, p. 36) explica,

Nos estudos literários, as multimodalidades estão relacionadas à circulação de textos literários em meios diferentes do impresso, como o cinematográfico, o

musical, o televisivo, entre outros. No entanto, em razão de uma visão mais tradicional do conceito de literatura, a circulação multimodal de textos literários (em especial os canônicos) é, muitas vezes, alvo de críticas principalmente por leitores-fãs e pela academia em função da crítica de fidelidade à palavra escrita.

Essa visão mais tradicional concebe o texto multimodal, que é um texto, geralmente, adaptado da literatura para outras artes/mídias, como um texto menor por ser visto pelo prisma da fidelidade ao original. Nesse sentido, esse tipo de texto acaba não sendo prestigiado pela agência escolar e, muito menos, nas aulas de literatura ou de língua, como discutido nesta pesquisa. Isso ocorre, a meu ver, dada a sua condição subjugada pela valoração. Considero essa como uma das razões relevantes para associar os estudos dos (Multi)letramentos literários e a concepção de texto que a teoria da adaptação de Hutcheon (2006) traz para as adaptações. Dito de outros modos, o conceito de fidelidade não deve ser um parâmetro de julgamento ou foco de análise para as obras adaptadas, pois, historicamente, nos estudos ou análises de obras adaptadas, esse pareceu ser quase um pré-requisito. A autora vai na contramão desse discurso, refutando essa ideia de que a adaptação tem o dever de ser simples reprodução do texto adaptado, pois, conforme indica Rickli (2015, p. 2),

**Adaptação não significa repetição no sentido de réplica** e sim, no âmago do que **adaptar significa, com ajustes, alterações e possibilidades diversas de produção**. Hutcheon propõe em seu livro *Uma Teoria da Adaptação*, **que cada pessoa desenvolve a própria teoria da adaptação. Nisso ressoa nitidamente a ideia de que a adaptação realizada é apenas uma, entre tantas possibilidades** (grifos meus).

Quando se tem uma concepção de texto adaptado expandida como a apresentada, que desconsidera a fidelidade como um critério de análise e reconhece uma adaptação como um novo texto, o sentido de autoria muda e é valorizado, conseqüentemente. A autora afirma que os adaptadores “usam as mesmas ferramentas que os contadores de histórias [escritores] sempre usaram; eles atualizam ou concretizam ideias; simplificam, selecionam, mas também ampliam e extrapolam, fazem analogias; eles criticam ou mostram seus pontos de vistas, e assim por diante” (HUTCHEON, 2006, p. 3).<sup>78</sup>

A referida autora defende igualmente as múltiplas formas de suportes em que acontecem as adaptações, deixando de lado a questão da fidelidade pautada na originalidade da obra de

---

<sup>78</sup> “They use the same tools that storytellers have Always used; they actualize or concretize ideas; they make simplifying selections, but also amplify and extrapolate, they make analogies; they critique or show their respect, and soon” (HUTCHEON, 2006, p. 3. Tradução minha).

arte; logo, esta pode ser adaptada para textos diversos como romances, óperas, peças teatrais, narrativas gráficas, balés, videogames, entre outros. Sendo assim, os mecanismos e as estratégias envolvidos no processo de adaptação, que antes se voltavam para a análise de estudos da literatura e do cinema, ampliam-se, diversificando a forma, para se concretizar as ideias sobre adaptações direcionadas ao texto adaptado, a começar por afastar uma aura de superioridade, supostamente existente, posicionando aquelas no mesmo nível de aceitação por meio de uma espécie de transposição que expõe uma nova interpretação, adquirindo, então, significados diferentes. Dessa maneira, a autora canadense estabelece a adaptação por meio de uma argumentação sólida, que desmistifica a hierarquia entre uma obra e outra existente na sociedade e defende a necessidade de abordar a adaptação tanto como processo quanto como produto.

Assim, então, reconheço haver um diálogo entre o conceito impresso por Hutcheon (2006) para adaptação e o conceito de *Desing* (NLG) e seus desdobramentos (*Desinging/Redesigned*), conforme, anteriormente, procurei ilustrar no Quadro – 04 (p.132).

Os conceitos de adaptação apresentados por Hutcheon (2006), por reconhecerem a fluidez de significados/sentidos possíveis de uma obra/texto, têm que essa fluidez de significados/sentidos possíveis reconhecida pela autora nas adaptações, a meu ver, pode ser compreendida como um processo de *Desing*, já que este corresponde a um padrão de significado e a um processo de construção de significado, portanto um constante devir de significações/sentidos a partir dos variados tipos de gêneros textuais que circulam socialmente, a depender dos contextos históricos, sociais e de produção em que circularam e de seus leitores/produtores. Essa compreensão ajuda a ampliar e a dinamizar o trabalho com o texto na escola, independentemente do gênero ou da tipologia, conforme expresso pela teoria:

A teoria dos multiletramentos de construção de significado se expande para além de estruturas mais estáticas, como “gramática tradicional” e “cânone literário”, para entender representação e comunicação, sugerindo uma concepção mais dinâmica de criação de significado como um processo de design (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 172).

Conforme explicam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a palavra *Design* foi escolhida pelo seu duplo significado, por estar presente em todas as coisas do mundo, tanto nos naturais quanto nas produzidas pelo homem, mas, também, por ser “uma sequência de ações, motivada por nossos propósitos, que torna a representação um processo de pensamento, e a construção de mensagem em um processo de comunicação”. Na primeira acepção, ela é usada como substantivo; na segunda, como verbo. Desse modo, *Design* tanto é um padrão de significado

quanto é um processo de construção de sentidos, conforme sintetizado no quadro a seguir.

**Quadro 05:** Definições de *Design*

<i>Design</i> como substantivo	A forma e a estrutura de algo, como os componentes do significado e como eles estão conectados (um texto escrito, um texto falado ou uma imagem, por exemplo).
<i>Design</i> como verbo	Uma sequência de ações, como representação => comunicação => interpretação.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 173).

Nesse contexto, em que se trabalha na perspectiva da Teoria dos Multiletramentos de construção de significado, expande-se a concepção de texto, de leitor e de currículo, uma vez que se busca o exercício de uma cidadania contemporânea e de um trabalho produtivo em práticas multiletradas e multissemióticas. Para tal, são necessários enfoques pedagógicos que ressignifiquem o papel do professor e do aluno e que reconheçam suas agências, mas também que envolvam em seus projetos as linguagens e os discursos múltiplos com padrões de comunicação que, frequentemente, cruzem os limites culturais das comunidades e da nação (NLG, 1996).

Em outros termos, professores e estudantes dos letramentos devem se ver como participantes na mudança social, como aprendizes, que podem ser *designers*, ou melhor, produtores e transformadores ativos de significados dentro de sua comunidade. Para isso, o NLG (1996) criou uma proposta que envolve questionamentos “do que e do como”, podendo ser implementada pelos professores em suas práticas docentes. O “que” da pedagogia estaria relacionado à reestruturação do currículo e dos seus conteúdos e o “como” equivaleria ao modo como tais conteúdos seriam apresentados em sala de aula. Vale salientar o que diz Jewitt (2008) sobre os multiletramentos:

[...] multiletramentos têm em seu centro a ideia de um currículo social e culturalmente responsivo. [...] Com esta agenda explícita para a mudança social, o objetivo pedagógico dos multiletramentos é atender aos textos múltiplos e multimodais e à ampla sucessão de práticas de letramento com as quais os alunos estão engajados. [...] Dessa perspectiva, o objetivo social e político dos multiletramentos é situar professores e alunos como participantes ativos na mudança social, os designers ativos de futuros sociais (2008, p. 245, tradução minha).<sup>79</sup>

<sup>79</sup> “[...] multiliteracies has at its center the idea of a social and culturally responsive curriculum. [...] With his explicit agenda for social change, the pedagogical in of multiliteracies is to attend to the multiple and multimodal texts and wide range of literacy practices that students are engaged with. [...] From this perspective, the social and political goal of multiliteracies is to situate teachers and students as active participants in social change, the active designers of social futures” (JEWITT, 2008, p. 245).

No que diz respeito ao “que” da pedagogia dos multiletramentos, o NLG (1996) salienta uma nova metalinguagem a ser pensada pelos professores, em que o conceito de *design* se faça presente e se constitua uma linha de pensamento a ser seguida na seleção dos conteúdos, vistos como práticas sociais multiletradas a serem trabalhadas nas práticas de letramento escolar. Assim, faz-se necessário destacar a necessidade de conceber a dualidade de significados implícitos para o termo *design*, uma vez que ele envolve dois aspectos relevantes a serem considerados pelos que trabalham nessa perspectiva teórico-metodológica em suas práticas pedagógicas, conforme exemplificam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 173):

Queremos trabalhar com essa dualidade de significados para o termo *design* a fim de destacar dois aspectos intimamente relacionados a esse vocábulo: *design* como estrutura de significado (as partes que compõem uma **oração, uma música, um livro ou um vídeo**, bem como as conexões específicas que mantêm essas partes juntas) e *design* como agência socialmente influenciada e dirigida (nossa intenção de comunicar, a mensagem que criamos e sua interpretação para/por outra(s) pessoa(s)).

A Teoria dos Multiletramentos apresenta sete modos de significação: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade é a teoria que trata de como esses modos se interconectam para significar em nossas práticas de representação e comunicação. Graças às inovações tecnológicas, essas harmonizações entre os vários modos de linguagens têm se tornado uma tendência cada vez mais evidente. Nas práticas contemporâneas, os textos conjugam imagens, sons e movimentos com muito mais frequência e esse é um fato bastante expressivo se considerarmos os hipertextos, *gifs*, *emojis*, memes, entre outros que circulam pela internet, ou via *WhatsApp*, *Telegram*, *Instagram* e *Messenger*. São modos de construção de sentido que ultrapassam o limite da escrita e constroem significado de maneira distinta daquela comumente ensinada nas agências escolares. Convém ressaltar que cada modo possui seus próprios sistemas de interconexão das partes componentes do significado. Além disso, os autores supracitados chamam atenção para o fato de que

Modos diferentes de significado e diferentes combinações de modos fazem uso de mídias distintas, que definimos aqui como materiais, ferramentas e práticas que nós, seres humanos, usamos para representar e comunicar significados: por exemplo, caneta e papel, teclado, tela de toque, óleo e tela, câmera e telefone, dispositivos de gravação de vozes som, vídeos e videogames que capturam gestos e ferramentas para dar às coisas que fazemos textura, gosto e cheiro (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 182-183).

Ao tratar sobre o processo de alternância e de mistura dos modos de significação, surge o que os autores chamam de “sinestesia”, ou seja, um processo de alternância e de mistura de modos de significar, constituindo-se como uma forma de expressar um significado usando um modo, ou vários modos, como também aprendendo a substituir um modo por outros. Esse conceito me parece importante, pois, se estamos lidando com textos multimodais adaptados da literatura para outras artes/mídias no ambiente escolar, é preciso compreender a importância de trabalhar esses aspectos do texto multimodal com os nossos alunos, que já lidam com aqueles socialmente.

Os alunos já utilizam os textos dessa natureza em suas atividades cotidianas, mas cabe à escola apresentar mecanismos de compreensão atravessados de trabalhos que envolvam a produção desses gêneros com mais propriedade e criticidade. Dessa maneira, é papel das escolas, enquanto agências formais de conhecimento, abrir espaços para discussão, leitura e produção. Essa prática é importante, uma vez que, de posse desse conceito e dos conhecimentos necessários, os professores e os alunos se tornam aptos a lidarem com os mais diversos modos de expressar seus pensamentos ou de compreender como os textos que circulam, conjugando vários modos de significação, representam, significam e comunicam.

Vislumbro, nessa perspectiva, a importância dessas teorias por nos proporcionarem ferramentas, dentro dos seus arcabouços teóricos, que nos fizeram construir atividades que pudessem contemplar inúmeros aspectos dos textos multimodais adaptados da literatura para a música e também para outras artes/mídias (animações, *comics*, vídeos musicais). Esses textos foram discutidos nesta pesquisa com os alunos e acredito que produziram efeitos, visto que os estudantes desenvolveram, com criticidade, cada uma das etapas da proposta e produziram textos que se mostraram criativos e que demonstraram habilidades sinestésicas em lidar com suas produções. Em um capítulo específico, veremos algumas dessas propostas, às quais chamei de artefatos multimodais justamente pela conjugação de modos que os alunos usaram dentro de suas limitações.

O início das atividades foi um momento difícil para os alunos, pois eles não conseguiram identificar que as canções trabalhadas em sala de aula eram músicas; em relação ao exposto, posso citar a recepção dos alunos quanto às canções do grupo Nox Arcana. Essa canção se trata de música *dark ambient* instrumentalizada, considerado um gênero de difícil compreensão para os estudantes e para mim, tendo em vista que, para poder desenvolver um trabalho com os alunos, precisei estudar e revisitar conceitos, devido as minhas limitações teóricas com a música. Desse modo, foi um aprendizado de mão dupla.

Devo acrescentar que a não compreensão de que as canções de Lou Reed são músicas, e de igual modo rock, se dê pelo fato de que, na sua maioria, são oralizadas, narradas pelo cantor e por outros componentes da banda, apenas com acompanhamento de instrumentos musicais, como guitarras, órgãos e sons eletrônicos com *feedbacks*, além de vozes em conjunto, distribuídas espacialmente com variadas quantidades de reverberações<sup>80</sup>. A exemplo disso, posso citar “The tell-tale heart, parts I e II”, os quais não lembram os tipos de rock que os alunos estão acostumados, haja vista que a compreensão deles, em relação ao gênero, é limitada, como foi dito em seção metodológica.

A multimodalidade sempre existiu, apesar de estar cada vez mais significativa na era das mídias digitais, na contemporaneidade, visto que estas conjugam, cada vez mais, os usos de vários modos em um mesmo texto ou evento de construção de significados (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Conforme os autores, existem sete modos de significação, cada um com o seu sistema de interconexão, mas que se combinam das mais diferentes maneiras, fazendo uso de mídias distintas que servem para comunicar significados, desde as mais conhecidas e de simples manuseio até as mais sofisticadas e com manuseios mais elaborados. Os autores apresentam um quadro (ver Quadro 06) contendo cada um desses modos e uma apresentação sintética.

**Quadro 06:** Os sete modos de significação

Significado escrito	Leitura (representando o significado para si mesmo, conforme interpreta a mensagem escrita de outra(s) pessoa(s) – e escrita (comunicando significados escritos por meio de traços que podem ser encontrados por outro(s) como umgatilho de mensagem).
Significado visual	Construção de imagens estáticas ou em movimento (comunicando significados por meio de traços que podem ser vistos por outro(s) como um sinal visual de mensagem); vendo imagens, cenas (representando significados visuais para si mesmo, dependendo da perspectiva e dos pontos focais de atenção e de interesse).

<sup>80</sup> A reverberação é um efeito que se usa na mixagem para deixar a música mais bonita. O reverb é um **efeito** que simula diferentes ambientações acústicas, capaz de dar mais alcance e prolongar um som ou causar a sensação de **proximidade** ou **profundidade**. É o efeito fundamental para todo tipo de produção musical, pois ajuda a organizar e unir todos os instrumentos. A **ambientação** é um dos fatores mais importantes na hora de criar o sentimento de imersão, especialmente na música. A Física e a acústica fazem toda a diferença nessa hora. Cada instrumento emite um tamanho diferente de **onda** e, cada ambiente, de acordo com os materiais do local e a disposição do espaço, oferece um tipo diferente de resistência à maneira como o som reverbera e é aí que o conceito de **reverb** entra. É um efeito de ambiência chamado ‘*reverb*’, que simula um eco através de uma sobreposição vocal. Disponível em: <https://blog.multcomercial.com.br/conheca-o-reverb-e-como-funciona-esse-efeito/>.

Significado espacial	Posicionamento em relação ao(s) outro(s), criação de espaços e formas de se movimentar em espaços que outro(s) pode(m) experimentar na comunicação; e experimentação de significados espaciais (representando significados espaciais para si mesmo, como, por exemplo: proximidade, layout, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagem urbana).
Significado tátil	Construção de experiências e coisas cujos efeitos podem ser sentidos, como toque, olfato e paladar (comunicação tátil), e representação de significados táteis para si mesmo, na forma de significados que se atribuem às sensações corporais, como os sentimentos de tocar e de ser tocado. Formas de comunicação e representação táteis incluem sensações da pele (temperatura, textura e pressão), apreensão, objetos manipuláveis, artefatos, aromas e ações como cozinhar e comer. Para aqueles sem a capacidade corporal de ver, a linguagem escrita pode ser traduzida em sua totalidade em significado tátil, por exemplo, na forma de Braille.
Significado gestual	Comunicação através de movimentos do corpo: mãos e braços, expressões da face, movimentos oculares e visuais, comportamentos do corpo, vestuário e moda, estilo de penteado, dança, sequências de ação, manifestando-se de muitas formas, incluindo cerimônias e rituais
Significado sonoro	Comunicação que usa música, sons ambientes, ruídos, alertas (significando interação social); e audição (um indivíduo representando significados sonoros que encontra para si mesmo, ou imaginando sons).
Significado oral	Comunicação na forma de foro ao vivo ou gravada (representando significado para outro(s)); e audição (representando significados orais que alguém encontra para si mesmo, falando consigo mesmo ou ensaiando a fala pretendida).

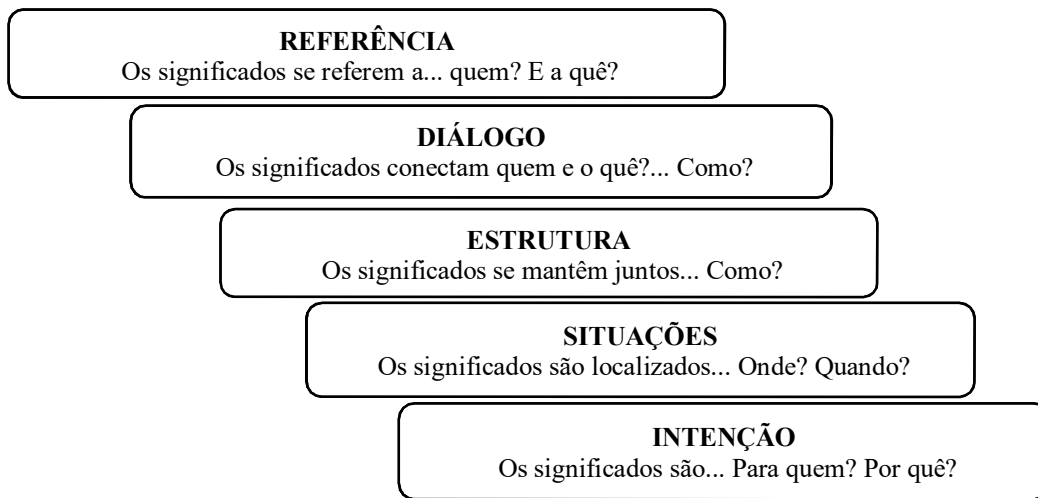
Fonte: Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 183).

A teoria apresenta cinco elementos que se desdobram em questões; estas favorecem a análise do *design*, não importando em qual dos modos se utilize, elas fornecem uma metalinguagem para trabalhar com as semelhanças e as características de cada um desses modos de significação, a saber:

**Referir-se:** o que os significados descrevem? **Dialogar:** como os significados conectam as pessoas que estão interagindo? **Estruturar:** como os significados em geral se mantêm juntos? **Situar:** como os significados são moldados pelo seu contexto? **Pretender:** a que propósitos e interesses esses significados são destinados a servir? (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 188).

Ilustrando conforme os autores apresentam, tem-se o seguinte esquema:

**Quadro 07:** Elementos de Análise do *Design*



Fonte: Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 188).

Diante do exposto e na busca por um entendimento dessa metalinguagem proposta pelo NLG, partindo do conceito de letramento literário de Zapone (2007, 2008) e ancorados no conceito de adaptação de Hutcheon (2006), desenvolvemos uma proposta de trabalho com os (Multi)letramentos literários em aulas de LI da Educação Básica. No caso, trabalhamos com canções de rock (música) de dois álbuns conceituais que renderam tributos ao escritor norte-americano Edgar Allan Poe. Optamos por trabalhar com cinco canções de Lou Reed (ver Anexo 09), visto que ele não adaptou “The Black Cat”, e seis canções do Nox Arcana, conforme quadro a seguir. Seis textos de Poe serviram de inspiração para a adaptação das bandas, conforme estão indicados na primeira coluna do Quadro 08. Seguidas, na coluna central, das canções de Reed, e, na terceira coluna, das canções de Vargo e Piotrowski .

**Quadro 08:** Recorte das composições trabalhadas

<i>Literature</i>	<i>Music</i>	<i>Music</i>
<b>Edgar Allan Poe</b>	<b>Lou Reed</b>	<b>Nox Arcana Joseph Vargo e William Piotrowski</b>
1. “Annabel Lee”	1. “Annabel Lee”/”The Bells”	1. “Annabel Lee”
2. “The Raven”	2. “The Raven”	2. “The Raven”
3. “The Fall of The House of Usher”	3. “The Fall of The House of Usher”	3. “Madeline’s Lament”

4. “The Tell-Tale Heart”	4. “The Tell-Tale Heart- Part 1”, “The Tell-Tale Heart- Part 2”	4. “The Tell-Tale Heart”
5. “The Cask of Amontilado”	5. “The “Cask”	5. “The Cask of Amontilado”
6. “The Black Cat”	6. Não adaptou	6. “The Black Cat”

Fonte: Criado pela pesquisadora.

### 4.3 LEITURAS PLURAIS COM BASE NOS (MULTI)LETRAMENTOS LITERÁRIOS E NAS ADAPTAÇÕES

Aqui discorro sobre algumas dessas atividades desenvolvidas ao longo do processo. Todas elas foram organizadas em slides, para facilitar as discussões nas aulas e para otimizar o tempo. Todo o material trabalhado priorizou o uso da língua inglesa. Os alunos receberam todos os textos das canções de Lou Reed impressos, em relação aos áudios das canções de Lou Reed e de Nox Arcana, eles foram acessados pelo *YouTube*. Nas aulas, foram utilizados meu notebook e minha internet para o acesso.

Como os alunos desconheciam os textos de Poe, com exceção de um que já tinha assistido a uma animação de “The Raven” e três que conheciam “O Gato Preto” (“The Black Cat”), também através de animações, desse modo procurei saber se havia na escola livros do FNDE com adaptações de Poe. A escola dispunha de dez exemplares *Histórias extraordinárias*, de Edgar Allan Poe<sup>81</sup>, que eram adaptados para a LM. Solicitei que a instituição disponibilizasse esses exemplares para que os estudantes pudessem ter acesso à leitura de dois dos quatro contos que havia nele, “O Gato Preto” e “Coração Revelador”, como também disponibilizei para os demais alunos as cópias impressas dos outros dois contos, “O Barril de Amontilhado” e “A Queda da Casa de Usher”.

Após o primeiro contato com os textos de Poe, os alunos tiveram mais duas semanas para realizarem as leituras e registrarem informações sobre o enredo/tema, os personagens, o espaço, o tempo e o foco narrativo. Na semana seguinte, pedi que falassem sobre a recepção que tiveram ao lerem os contos, quais foram os mais interessantes e por quê. De modo geral, eles gostaram de todas as histórias e o que acharam mais interessante, segundo eles, foi a temática do terror, do suspense e do medo. Essas informações corroboram a abordagem de Wielewiczki (2015) sobre o trabalho com os textos de Poe ser relevante nas escolas pelo fato de suas narrativas serem complexas e ricas em descrições e simbologias, o que permite aos alunos

<sup>81</sup> POE, Edgar Allan. **Histórias Extraordinárias**. Traduzido por Antônio Carlos Vilela. Ilustrações Poly Bernadete. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

desenvolverem a leitura crítica, além de tratarem da temática de terror, que costuma agradar aos adolescentes.

O poema “The Raven” foi trabalhado, a partir das animações dos Simpsons<sup>82</sup> em língua inglesa e de outra animação com a tradução de Machado de Assis<sup>83</sup>, e “Annabel Lee” foi trabalhado, a partir de uma animação<sup>84</sup> do poema cantado por Sarah Jarosz e por um vídeo com o poema cantado em forma de *RAP version*<sup>85</sup>. Essa adaptação foi escolhida por três motivações: ser um estilo muito apreciado pelos alunos; conter um estilo diferente de ritmo, de instrumentalização, de voz e de performance da adaptação de Sarah Jarosz; e permitir uma comparação entre duas performances diferentes de um mesmo poema adaptado para música. Com isso, foi possível discutir, de forma bastante rudimentar, alguns elementos formais da música, como: timbre, densidade, intensidade, harmonia, melodia e o ritmo. Essa canção teve uma ótima recepção pelos alunos, tendo em vista que cantaram e alguns até dançaram. Acharam a audição da letra bem mais fácil de entender nesse estilo do que na adaptação de Sarah Jarosz.

Alguns estudantes não conseguiram realizar trocas de experiências, evidenciando a dificuldade em tratar de aspectos da narrativa, como foco narrativo, tempo e enredo. Discutimos sobre cada um deles, com mais propriedade, através de slides (ver Anexo 08) para que pudessem compreender os tipos de foco narrativo, o enredo, o tempo, o espaço e os personagens de cada conto e dos poemas. Furneci-lhes, assim, uma base para poderem iniciar o trabalho com as canções.

Apresentarei a seguir um relato das experiências vivenciadas nas cinco aulas que utilizamos para dar início ao processo de leituras visuais e orais. Optei por apresentar o relato sobre as aulas em que trabalhamos uma animação do poema “Annabel Lee”, objetivando que os alunos, além de entrarem em contato com o enredo da narrativa e seus personagens, tivessem a oportunidade de fazer uma leitura visual mediada por mim, o que serviria de parâmetro para as atividades da animação do poema “The Raven”, de Poe, adaptado para os Simpsons.<sup>86</sup>

---

<sup>82</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bLiXjaPqSyY>.

<sup>83</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s6hvpaXPFKs>.

<sup>84</sup> Disponível em: [Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BiTc5\\_gAqkU](https://www.youtube.com/watch?v=BiTc5_gAqkU) Words and Music ©2011 Sarah Jarosz and Sugar Hill Records Inspired By “Annabel Lee” by Edgar Allan Poe Video Concept, Illustration and Animation -- ©2016 David Edward Johnson

<sup>85</sup> Annabel Lee (Hip Hop Version) (feat. Edgar Allan Poe) © 2017 Act A Fool Records Released on: [Allan Poe's "Annabel Lee" performed and arranged by Aaron "A.T." Thomas aka "YaBoyAT"](#)

<sup>86</sup> O poema “The Raven” foi assistido em língua inglesa, com legendas em português. Mas não fiz o mesmo tipo de leitura (visual) como foi feito com “Annabel Lee”, pois o tempo não permitia. Por se tratar de uma paródia, preferi apresentar outra animação com o poema na íntegra, traduzido por Machado de Assis. Preferi discutir aspectos mais relevantes do poema para a compreensão dos alunos, porque o objetivo dessas atividades era que eles pudessem entrar em contato com adaptações dos poemas para conhecerem o enredo das narrativas.

### 4.3.1 Relato das Experiências com a Leitura Multimodal do Poema “Annabel Lee”

Ao assistir a uma animação<sup>87</sup>, temos contato com a maioria das formas de construção de sentido (modos de significação), uma vez que a produção fílmica apresenta a linguagem verbal escrita (legenda), a linguagem verbal oral (falas) e as representações visual (imagens), auditiva (falas e trilha sonora), gestual (atuação) e espacial (cenário). Conjuntamente, tudo isso faz do trabalho com filmes uma ferramenta para o desenvolvimento de leituras multimodais de grande relevância no ambiente escolar. Nesta seção, apresentarei uma descrição de como as atividades desse tipo de leitura foram realizadas. Tanto o conto “The Fall of the House of Usher” quanto o poema “The Raven” foram trabalhados de maneira similar em animação. Para a tese, trouxe a descrição dos dados da leitura realizada com a animação do poema “Annabel Lee”.<sup>88</sup>

A atividade de leitura se iniciou pela animação do poema “Annabel Lee” (2016), que, nesse caso, não trazia diálogos ou legendas, apenas imagens em movimento. Optei por começar com a leitura visual justamente para verificar de que forma os alunos construiriam significados sem o auxílio da escrita e da sonoridade. Após assistirmos à animação, fiz algumas perguntas a fim de verificar as impressões dos alunos sobre ela. Dentre elas, questionei quais aspectos do filme auxiliaram na compreensão da história, levando em conta que a animação não apresenta narrador, falas ou legendas. Destaco, a seguir, alguns desses questionamentos em forma de um relato dessas experiências com os alunos, tomando por base as notas de campo. Optei por printar as imagens da narrativa fílmica trabalhada e adicionar a este texto para que o leitor possa ter uma melhor compreensão da exposição dos relatos da experiência vivenciada com os alunos que participaram desta pesquisa.

As 30 imagens são *prints*<sup>89</sup> de uma adaptação em forma de animação do poema “Annabel Lee”, de Edgar Allan Poe, e serão usadas para ilustrar algumas das discussões realizadas em sala e para apontar os tipos de significados que essa leitura visual provocou nos

---

Disponibilizei cópias do poema, traduzido por Fernando Pessoa e Machado de Assis de uma edição trilingue. Apenas dez alunos se interessaram por ter acesso às cópias dos poemas e fizeram a leitura. Essa leitura favoreceu as discussões realizadas nas aulas, inclusive, um dos artefatos multimodais produzidos por um grupo de alunas faz menção à leitura da adaptação feita por Fernando Pessoa.

<sup>87</sup> A palavra “anima”, em latim, quer dizer “alma”. Animar é fazer com que um objeto, boneco ou desenho ganhe vida, personalidade própria, uma alma. Ou seja, animação é a técnica que dá vida, através da ilusão de movimento, a figuras ou objetos. Todo filme, ou vídeo, é na verdade uma sequência de imagens. Quando essas imagens são trabalhadas quadro a quadro, o resultado é uma animação. E ela pode ser feita com desenhos, fotografias de objetos, bonecos de papel e personagens de massinha ou mesmo pode ser toda construída no computador. É assim que essa arte produz o efeito lúdico de dar vida a seres fantásticos, a mundos imaginários e a situações inusitadas. Disponível em: <https://poeira.com.br/o-que-e-animacao>.

<sup>88</sup> Disponível no YouTube: [https://www.youtube.com/watch?v=gWvZDb7vb\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=gWvZDb7vb_0).

<sup>89</sup> Fonte: 30 *prints* das imagens da animação de “Annabel Lee” disponível no YouTube.

alunos. Após eles assistirem à animação, conseguiram, na sua maioria (20 alunos), reconhecer uma narrativa que tinha como tema/enredo o amor e a morte e justificaram que havia um casal que se encontrou (ver figuras 1, 2 e 3)<sup>90</sup>, se apaixonou e resolveu se casar, além de os alunos identificarem que esse casal era composto por pessoas nobres. Então eu perguntei o que fazia com que eles afirmassem isso.

### Quadro 09: Poema visual de Annabel Lee<sup>91</sup>

Figura 1

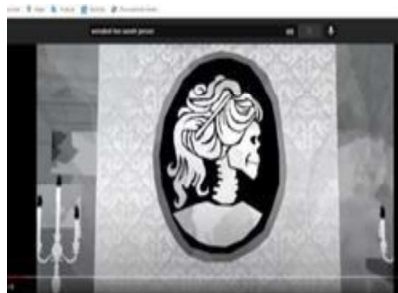


Figura 2



Figura 3



Houve quase uma unanimidade de que era pelas vestimentas, mas cinco deles apontaram presença de um brasão (ver figura 4). Muitos deles desconheciam o que era um brasão e foi muito interessante como a aluna Z explicou o que era um brasão para seus colegas. Ela disse que sabia dessas informações porque gostava de filmes que tinham reis e rainhas. Também houve alunos (4) que acharam que a personagem era rica, mas o rapaz não. Perguntei o que lhes fazia inferir isso. A resposta foi que o castelo dela foi apresentado e o dele não e que em nenhum momento foi mostrada sequer a casa dele. Mais uma vez perguntei: “Por que vocês acham que o castelo é dela e não dele ou por que não poderia ser dos dois?”. A resposta foi que eles, os alunos, viram a fotografia da moça na parede da sala do castelo (ver figura 4) e que eles, o casal, ainda não eram casados quando passou o castelo. Os questionamentos foram vários, aqui ilustrarei alguns dos mais significativos, demonstrando como os alunos se engajaram e participaram entusiasmados da leitura visual coletiva. Nessa leitura, foi possível explorar os modos gestuais e os significados que eles trazem para o texto.

<sup>90</sup> A ordem de numeração das figuras ocorre de acordo com a apresentação delas dentro do texto. Sendo assim, haverá repetição da numeração no decorrer do texto, quando for necessário, mantendo o mesmo número que foi utilizado pela primeira vez no texto.

<sup>91</sup> Ver quadro completo com as imagens no (Apêndice 06).

Figura 4



Outro ponto de destaque para essa primeira leitura das imagens (leitura visual) foi o reconhecimento de símbolos imagéticos, a exemplo de um “brasão” (ver figuras 5 e 6), que, metaforicamente, representa poder e nobreza. Os alunos observaram que ele estava também na lápide, conferindo à protagonista, o título de nobre, como eles tinham sugerido, uma vez que em lápides de pessoas comuns isso não existe.

Outro símbolo de poder são as instituições religiosa, marcadamente, na narrativa, a católica, representada pelas vestes do sacerdote e pela cruz (ver figura 7). A simbologia do amor e da união, também, está presente na troca de alianças (ver figura 7) e nos corações atados por um cadeado, simbolizando a união e o casamento (ver figura 8); o topo da igreja, com o sino, é uma marca de festividades solenes de casamentos típicos dessa religião (ver figura 9); além disso, há a representação da morte, simbolizada pela personificação de uma figura esquelética carregando uma gadanha, ferramenta similar à foice (ver figura 10).

Figura 5

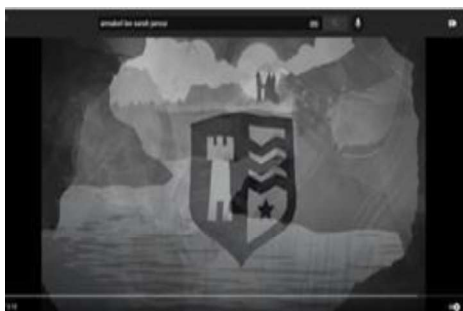


Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10



A morte simboliza o final de um ciclo de felicidade do casal. Os alunos também associaram a morte às figuras iniciais do caixão, ou seja, a urna funerária, que expliquei que funcionaria como uma espécie de *foreshadowing*, um recurso literário, uma técnica que os autores utilizam para tornar a escrita mais eficaz. Esses conceitos variam de tipos específicos de linguagem, como é o caso da aliteração (repetição de sons consonantais iniciais), para o tom de voz para mais conceitos baseados em conteúdo como simbolismo e *flashbacks*. Na literatura, o *foreshadowing* é uma espécie de prenúncio para dar aos leitores dicas sobre próximos eventos, bons e ruins, e adicionar profundidade a uma história ou um poema. Isso ocorre na animação com o retrato de Annabel Lee quando fica mudando de um modo para o outro, sob flashes de luz. Primeiro, como uma imagem bela; em seguida, como uma caveira (ver figuras 4 e 1). À medida que foi colocado, no início da narrativa, após as apresentações das urnas (ver figuras 11, 12 e 13), pode funcionar como um recurso desse tipo.

Figura 4

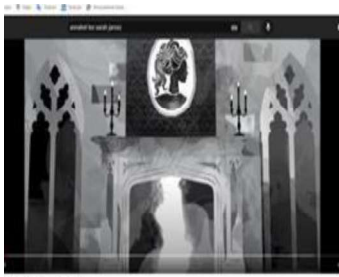


Figura 1

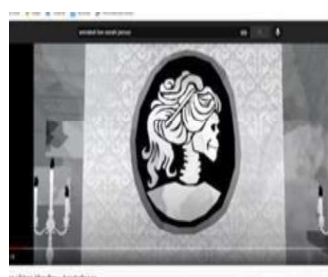


Figura 11



Comentei que poderia funcionar como um prenúncio para algo de mal que aconteceria, a morte, por exemplo. Expliquei que, na literatura, isso é representado como um recurso de linguagem. No texto literário, isso ocorre via recursos da linguagem verbal escrita, por meio de figuras de linguagem. Na linguagem visual, a analisada, ocorreu uma adaptação criativa ao iniciar a narrativa com as urnas funerárias contendo os nomes, dentre eles o de Annabel Lee. Acredito que, de posse dessa informação, quem criou a animação tenha tido essa intenção de

trazer as imagens das urnas e do retrato logo no epílogo da animação como um prenúncio de que algo de ruim está na iminência de acontecer. Esclareço que os alunos desconheciam essa figura, nunca tinham nem ouvido falar dela; isso ocorreu também com outras figuras de linguagem estudadas em outros momentos quando analisávamos as canções.

Figura 12

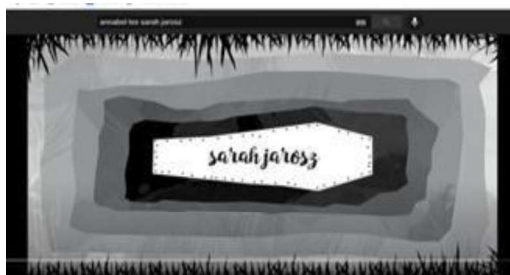


Figura 13



Perguntei se eles saberiam identificar a quem pertenciam aqueles nomes que estavam nas urnas. Eles não conseguiram identificar o nome da adaptadora da canção, Sarah Jarosz (ver figura 12), mas reconheceram o do autor do texto literário adaptado, Edgar Allan Poe (ver figura 13), pois já tínhamos falado bastante sobre ele e, de igual modo, reconheceram o nome do texto adaptado, que se manteve igual ao do poema que serviu de inspiração. Expliquei que ali faltavam outros nomes responsáveis para que aquela animação se tornasse um texto multimodal (adaptação multimodal de um texto da literatura), muitas vezes essas pessoas ficam no anonimato, e também abordei a dificuldade que temos em compreender a autoria, uma vez ela está cada vez mais colaborativa, a exemplo da pessoa que fez as animações e o vídeo. Nesse contexto, ressaltam-se a importância que tem o produtor da animação e a forma como construiu as imagens para contar a história da canção de maneira tão criativa, logo é possível considerar que participa da construção desse texto, conjugado de modos diferentes de significar. Essa forma de autoria precisa ser discutida na escola.

As figuras 15 e 16 mostram o casal feliz, já na figura 10 é possível observar que a morte está à espreita do casal, ou seja, mais um prenúncio de que ela aconteceria. Para os alunos, ficou claro quem morre no início, pois a leitura da cena proporciona observar que, primeiramente, passa a imagem da protagonista deitada e, de repente, ela cai de uma estrutura semelhante a um penhasco e é engolida pela personificação da morte, a personagem antagonista (ver figuras 17, 18 e 19). Na sequência, tem-se a lápide com as inscrições RIP (*Rest in Peace*) My Love (ver figura 20). Discutimos sobre essa expressão que, comumente, aparece em forma de sigla em filmes, animações, séries, Pins, redes sociais de artistas quando fazem homenagem a pessoas

queridas que morreram. O significado dela seria similar ao que dizemos por aqui quando alguém morre: “descanse em paz”. Na ocasião, trabalhamos várias expressões de condolências e expressões relacionadas a funerais em língua inglesa.

Figura 15



Figura 16

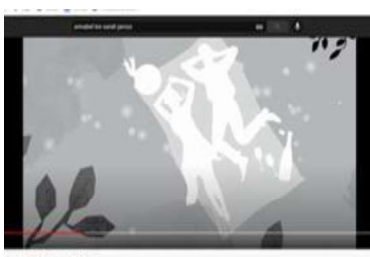


Figura 10



Figura 17



Figura 18



Figura 19

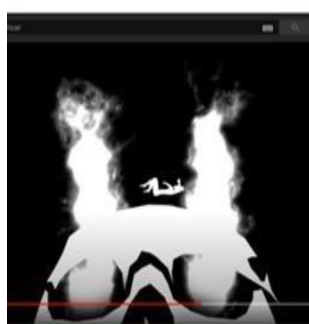


Figura 20



Em seguida, analisamos as cenas em que aparecem o túmulo de Annabel Lee (ver figura 6), o que atesta que ela é a personagem central da narrativa, fazendo par com seu amado (*beloved*), que não tem nome, e também remete ao nome dela na urna no início da narrativa, confirmando a hipótese do *foreshadowing*. Nas figuras 21 e 22, encontra-se o amado de Annabel Lee em estado de desolação, profunda tristeza e solidão pela perda da amada.

Figura 6



Figura 21



Figura 22



Outro elemento de observação foi o cenário, com um olhar mais detalhado para a presença do mar e do castelo, representando o reino, tanto nas imagens iniciais quanto na imagem final, ambas mostram o mar, o reino e o brasão, conforme podemos ver nas figuras 5 e 23, fazendo intertextualidade com o poema, que se inicia apresentando o cenário onde ocorreu a narrativa. Estes versos constam na primeira estrofe do poema, nas passagens 1 e 2: “*It was many and many a year ago,/ In a Kingdom by the sea, / [...]*”<sup>92</sup>.

Figura 5

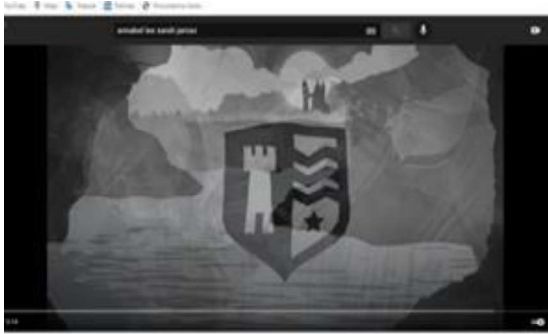
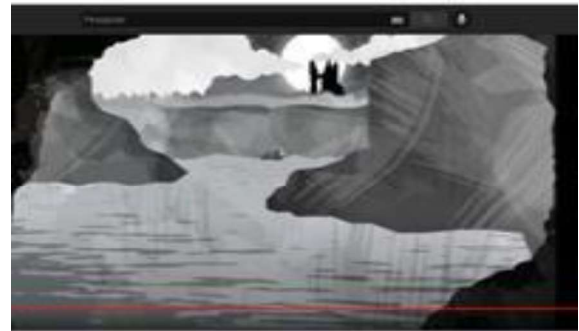
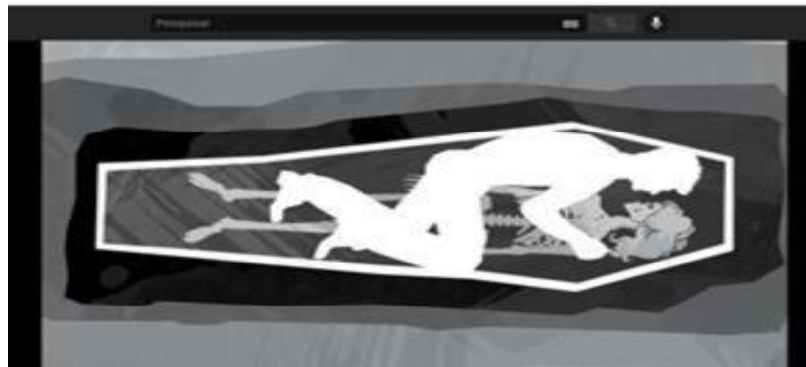


Figura 23



Uma imagem que causou certa polêmica entre os alunos foi a relacionada à figura 24, haja vista acharem que ele estava tendo algum tipo de relação sexual com a morta. A pergunta foi feita por dois alunos do sexo masculino. Expliquei que o significado apresentado por eles àquela imagem tem um nome e questionei se eles saberiam qual seria. Tornei a pergunta extensiva à turma, mas não souberam ou não quiseram responder.

Figura 24



<sup>92</sup> POE, Edgar Allan. Annabel Lee. In: \_\_\_\_\_. **The Complete Tales and Poems of Edgar Allan Poe**. Barners& Noble: New York, 2006. p. 89-90.

Então expliquei que o nome que se dá a esse tipo de ato é necrofilia, visto que “é uma palavra de origem grega, *nekros* (morto) e *philos* (amante) exprime, portanto, obsessão ou perversão doentia em sentir prazer de ter relações sexuais com cadáveres”, e acrescentei que, na minha concepção, eu não faria essa leitura por conhecer o poema. Talvez isso tenha acabado limitando a minha imagem mental para esse tipo de sentido a que os dois alunos chegaram. Achei interessante o olhar deles para aquele fato e considerei ser possível, pois a pessoa que adaptou poderia ter feito alguma menção a outros trabalhos de Poe ou não. Desse modo, essa poderia ser uma das possibilidades aventadas se levantarmos a hipótese de que quem adaptou poderia querer passar essa impressão, mas não podemos ter certeza disso, visto que a adaptação é criação, de acordo com Hutcheon (2006), e não cópia fiel do texto adaptado.

Questionei sobre o que tinha feito com que eles dessem aquele sentido à cena. Apenas um deles justificou, alegando que era porque a cena mostrava o rapaz dentro da cova com a morta, abraçados, e chegava a dar a impressão de que ele a estava beijando. Essa é a impressão que se tinha, conforme o aluno. Acrescentou que onde ele morava existiam histórias de um senhor que gostava de fazer esse tipo de coisa, então ele associou a cena a essa situação.

Por outro lado, outros alunos, mais da metade da turma, acharam que ele havia se enterrado vivo para morrer e ficar com a amada. Também elogiei a interpretação e a explicação dada e acrescentei que poderia ser uma metáfora imagética para expressar que a dor da perda da amada foi tamanha que ele se via na mesma condição dela, ou seja, morto e enterrado. Os estudantes acharam interessante essa possibilidade. Destaquei, ainda, que seria como um pensamento, mas que poderíamos chegar a outras conclusões ao associar a letra à música da canção e às imagens, como veremos em uma atividade posterior.

Nestas aulas, procurei chamar a atenção para outros aspectos interessantes e criativos da adaptação, a exemplo do uso das urnas com os nomes dos autores e da personagem que dá nome à narrativa. Ressaltei o uso das cores (preto, branco e cinza) que predominavam em todas as cenas e a influência da iluminação, dos movimentos de entrada e de saída das imagens (*zoom in* e *zoom out*), em conexão com o ritmo da canção, para criar efeitos que indicavam mudanças de ambientes, de tempo e de cenas. Mostrei a importância de reconhecer alguns planos<sup>93</sup> que marcam a distância entre a câmera e o objeto filmado, provocando efeitos importantes para a compreensão do texto, por exemplo:

**Plano geral ou de conjunto** – quando se mostra uma grande área ou paisagem, normalmente filmado a uma longa distância. Este tipo de plano é usado, com frequência, para

---

<sup>93</sup> Jacques Aumont e Michel Marie no livro *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema* (2003).

mostrar ao espectador todos os elementos presentes na cena, como mostram a figura 5 (o reino ao fundo e o mar em destaque), a figura 4 (a sala do castelo), a figura 16 (o casal em um encontro numa paisagem da natureza), a figura 25 (o passeio de barco), a figura 10 (a morte espreitando o casal) e a figura 21 (o amado de Annabel Lee sozinho observando a paisagem).

Figura 5

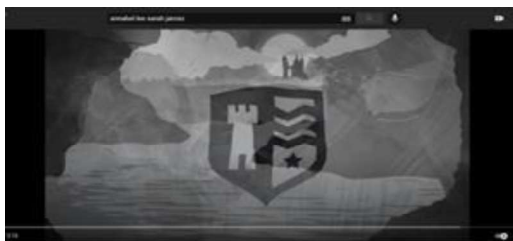


Figura 4



Figura 25

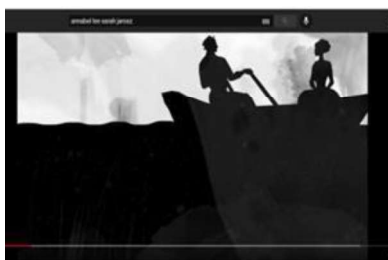


Figura 10



Figura 21

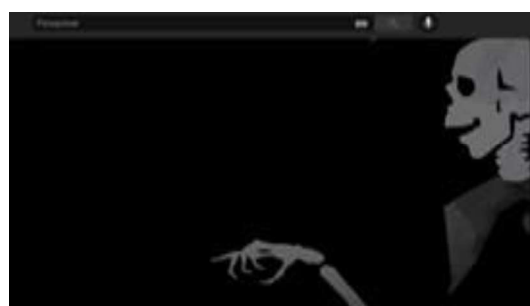


**Plano próximo** – neste plano, os personagens são mostrados da metade do tórax até a cabeça, sendo bastante usado para as cenas de diálogos. No caso das imagens, podemos constatar isso na figura 15 (o casal de perfil) e na figura 26 (a personificação da morte).

Figura 15



Figura 26



**Close up** – mostra apenas os ombros e a cabeça dos personagens ou um objeto em cena para o qual se quer chamar atenção. Podemos verificar esses exemplos nas imagens da figura 8 (os corações atados simbolizando o amor e a união do casal), da figura 9 (o sino da igreja), da figura 7 (as mãos representando a troca de aliança, símbolo do casamento) e da figura 20 (lápide com as inscrições *RIP My Love*).

Figura 8



Figura 9



Figura 7



Figura 20



**Superclose** – mostra somente a cabeça do personagem, dominando, praticamente, toda a tela. Este tipo de plano é utilizado para revelar as características da personagem com mais força e intensidade dramática. Esse recurso pode ser visto em uma cena em que a personificação da morte vai tragar Annabel Lee. Esta está deitada e sente uns tremores, seu corpo é convulsionado várias vezes, e, de repente, surge uma cena em que a cabeça da morte se avoluma de tal modo que toma conta de toda a cena e traga Annabel Lee. Na figura 19 (momento em que Annabel Lee está sendo tragada pela morte, podemos ver o insignificante tamanho dela em relação à cabeça da personificação da morte). Já na figura 27 vemos um *superclose* do rosto, através do retrato da sala, quando a personagem já estava morta.

Figura 19



Figura 27



**Plano ou plano de detalhes** – mostra uma pequena parte do corpo, como os olhos, a boca da personagem ou partes de objetos importantes para o desenvolvimento de uma cena, como o braço de uma cadeira, o rádio de um carro, o detalhe de um quadro, conforme mostram as imagens das figuras 27 e 1 (respectivamente um quadro de Annabel Lee, inclusive dá vários closes, evidenciando quando ela está viva e bela e quando está morta e desfigurada), da figura 28 (o olho, que pode indicar dor e desespero quando Annabel Lee está deitada e a morte chega e a carrega), da figura 29 (o olhar de seu amado (*beloved*) quando descobre que sua Annabel Lee está morta) e da figura 30 (a boca da morte tragando Annabel Lee).

Figura 27



Figura 1



Figura 28

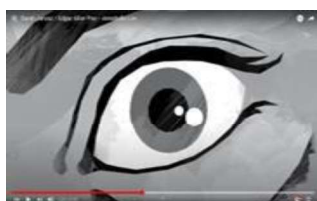


Figura 29



Figura 30



A leitura da narrativa sem a canção mostrou-se uma atividade profícua no sentido de que os alunos, além de se engajarem, conseguiram, com a minha mediação, ir dando sentido à narrativa, explorando pontos da história que deram a oportunidade de compreender os sentidos do texto e propor novos sentidos a ele. Além disso, fizeram um reconto oralizado da

narrativa a partir das imagens em movimento. Também trabalhamos significados gestuais, os tipos de comunicação através de movimentos do corpo: mãos e braços, expressões da face, movimentos oculares e visuais, comportamentos do corpo, vestuário e moda da época, estilo de penteado, dança, sequências de ação, manifestando-se de muitas formas, incluindo as figuras 7, 8 e 9 (cerimônias e rituais).

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os significados visuais se assemelham aos significados escritos e orais porque se referem a pessoas e coisas, representam interações entre pessoas e coisas, são compostos de maneira coerente, conectam-se ao seu contexto, têm propósitos e efeitos sociais. Contudo, não são iguais àqueles, na medida que, no significado visual, o leitor tem uma escolha maior de caminhos de leitura, além de que o significado é mais simultâneo/espacial do que lógico/temporal.

Nestas aulas, foi possível perceber que os alunos não têm o hábito de praticar esse tipo de leitura, apesar de realizá-la no conjunto do texto, em seus cotidianos, no entanto o fazem de forma automática; com isso, negligenciam muitos aspectos que são interessantes para a compreensão leitora de textos multimodais.

Na aula seguinte, coloquei o mesmo vídeo com o som. Após os alunos assistirem, perguntei-lhes se havia mudado alguma coisa quanto à compreensão anterior e eles acrescentaram que o ritmo da música e o tom melancólico da voz da cantora enfatizavam o tom triste da história (a cantora toca um banjo de seis cordas do início da canção, do trecho 00:00 ao 00:16, depois entra com a voz mais o som do banjo acompanhado pelo som de um violoncelo e de um violino, que vai dando uma densidade sonora<sup>94</sup> que confere um efeito de crescimento da narrativa e mais dramaticidade, à medida que o som vai se intensificando para mais forte até o clímax e, depois, vai se tornando mais fraco, como se estivesse se encaminhado para a finalização da ação).

De acordo com os alunos, a música trouxe movimento, mais realidade, a exemplo do som emitido pelos sinos e ruídos do ambiente que pareciam movimentar mais as cenas e a história. A sonoridade das palavras também ajudou a compreender, pela repetição ritmada, as rimas de algumas palavras e os alunos apontaram esses aspectos como positivos, facilitando a compreensão de algumas palavras e até frases curtas na língua inglesa. Os estudantes até passaram a cantar alguns fragmentos da música, principalmente as repetições, rimas e aliterações.


---

<sup>94</sup> Densidade sonora é a qualidade que estabelece um maior ou menor número de sons simultâneos. Quando ouvimos um grande conjunto de timbres simultaneamente, dizemos que a música em questão tem uma grande densidade sonora. No exemplo, são três instrumentos que tocam simultaneamente (banjo, violoncelo e violino).

Nesta atividade, que antecedeu o trabalho com as canções das bandas, aproveitei para mostrar que estávamos conhecendo um texto literário adaptado que manteve várias intertextualidades com o texto de partida, o poema de Poe (tema/enredo, personagens, foco narrativo, espaço, tempo), no caso das imagens que formaram as cenas. De igual modo ocorreu com a canção, que, apesar de ter muitas intertextualidades com a linguagem verbal escrita do poema, mudou ao inserir novos significados, pois, ao adaptar o poema para uma canção, a autora teve de fazer opções por algumas coisas que pudessem funcionar adequadamente nesse novo modo de significar. De igual maneira, quem analisou as imagens teve de associar a letra da canção ao ritmo, marcando as entradas e saídas de cenas conjugadas com a canção. Isso demanda criatividade com novas opções de modos de significar.

Criei uma atividade para que os alunos pudessem associar os significados da linguagem visual aos significados da linguagem verbal escrita. Entreguei a letra da canção e as imagens impressas, recortadas e capturadas da animação, e solicitei que formassem grupos para escolher e discutir as que melhor associassem os sentidos da animação à letra da canção escrita e que, por último, apresentassem uma tradução levando em conta aquele contexto. A título de exemplo, trouxe uma delas para a tese, conforme consta na figura 06, a seguir:

Figura 06: Atividade realizada pelos alunos

	<p>For many years I've wandered Through this kingdom by the sea I've laid myself beside the bones Of my beautiful Annabelle Lee I'll make my bed near the rising tide In her tomb by the sounding sea</p>
<p><i>Por muitos anos eu vaguei Por este reino junto ao mar Eu me coloquei ao lado dos ossos Da minha bela Annabelle Lee Eu farei minha cama perto da maré alta Em seu túmulo junto ao som do mar</i> (tradução dos alunos)</p>	<p>(Excerto da canção “Annabel Lee” adaptada do poema homônimo de Edgar Allan Poe por Sarah Jorsz)</p>

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

### 4.3.2 Descrição da Proposta Multimodal Para o Ensino de Literatura em Língua Inglesa Com as Canções dos Albus: *The Raven e Shadow of The Raven*

Esse trabalho inicial envolveu uma retomada dos elementos desses exemplares da narrativa (enredo/tema, foco narrativo, espaço, tempo, personagens) e como podemos reconhecê-los nas canções estudadas. Fizemos pesquisas sobre os principais conceitos dos elementos formais da música (densidade, timbre, intensidade, altura e duração, harmonia, melodia e ritmo), imprescindíveis para podermos discutir, minimamente, aspectos da música nas canções.

Procuramos diferenciar significados sonoros (significados construídos por meio do som, incluindo sons ambientes e sons deliberadamente produzidos e a música) de significados orais (as formas como a língua é representada na fala). Trabalhamos com diversas figuras de linguagem, enfatizando as que aparecem com maior frequência nas canções de Lou Reed, nos modos orais e escritos (a aliteração, a assonância, as onomatopeias, as repetições, a paronomásia) porque, nas instrumentais, destacam-se os sons onomatopaicos. Mas também Vargo e Piotrowski (2007) usam efeitos sonoros que representam o soprar arrepiante dos ventos, o mau agouro anunciado pelas badaladas dos sinos e *voclisés* femininos<sup>95</sup> que remetem a personagens de Poe, como Madeline, Annabel Lee e Lenore, esses são alguns dos elementos presentes nas músicas conforme Marins e Pardo (2020, p. 88).

Houve o reconhecimento dos sons onomatopaicos nas canções (som de batidas de porta, porta se abrindo, rangendo ao abrir, tempestade ao fundo, vento forte, som de trovão, som de fósforos sendo riscados, inalação da fumaça, som da chuva, gemidos leves, suaves, gritos, sussurros, som de caixão abrindo, som da tampa do caixão batendo, som de metais batendo, gritos fortes e contínuos, sons do crepitar do fogo, som de batidas do coração, sons de sinos, sons de animais (gato, corvo), entre outros. Nesta atividade, os alunos ouviram várias vezes e registravam os sons para depois compartilharem suas experiências.

Vários efeitos sonoros estão presentes nas canções estudadas, entre eles podemos destacar, em “The Black Cat”, o som agonizante do gato, que se inicia de forma leve no trecho de 0:06 a 0:17 e se intensifica nos trechos de 0:30 a 0:55, fazendo alusão à mutilação sofrida pelo animal do conto. O som provocou nos alunos alguns sentimentos como: medo, agonia, nervosismo, desespero, estresse, frustração. Mas, o medo foi o sentimento que prevaleceu sobre os demais sentimentos, conforme a seguir apresento algumas respostas dos alunos:

---

<sup>95</sup> Parte vocal sem palavras da música polifônica dos séculos XIII e XIV, quando a música não possuía texto.

RD-G: *I'm afraid.*

RD-P: *I'm scared.*

RD-G: *I'm nervous.*

RD-K: *I'm stressed.*

RD-M: *I'm desperated.*

RD-Y: *I'm agonized.*

Na canção “The Tell-Tale Heart”, também de Nox Arcana, a música se inicia do trecho 0:01 a 1:07, com o som das batidas de um coração, efeito produzido por um tambor que representa as batidas do coração do velho do conto de Poe. Do trecho 0:07 a 0:09, ouve-se uma porta se abrindo, depois segue um toque de suspense e horror causado pelo efeito do som do órgão, que tem uma sonoridade forte e é um som muito usado em trilhas sonoras de filmes de horror. Já no trecho 0:48, retorna o ranger da porta, como se estivesse sendo fechada, e isso representa a hora em que o narrador do conto, homônimo de Poe, ficava oculto atrás da porta ouvindo o coração do velho bater cada vez mais alto, com medo, e ele entra e assassina o velho, faz toda a limpeza no ambiente e sai, o que lembra certas cenas de filmes de horror e de suspense. Nesta canção, a recepção dos alunos quanto aos sentimentos ficou dividida entre essas três expressões de sentimentos: medo (*afraid*), muito medo (*scared*) e nervoso (*nervous*).

Outra atividade realizada se baseou no reconhecimento de alguns sons produzidos pelos instrumentos nas canções de Nox Arcana. Inicialmente, fizemos uma pesquisa sobre os diferentes sons produzidos pelos tipos de instrumentos musicais (címbalos, alaúdes, guitarras acústicas, gaitas e glockenspiel, piano, sinos, violino, órgão, cravo, tambores, tímpanos e percussão) que são usados pelo grupo para produzir os efeitos sonoros pretendidos, tais como: o ranger de uma porta ou um pêndulo balançando, um gemido, e, assim, tornar possível o desenvolvimento do tema e da narrativa. A pesquisa dos sons (timbre) que cada instrumento emitia foi de fundamental importância, pois os alunos e eu tivemos muitas dificuldades em identificar alguns desses sons sem ter o conhecimento anterior sobre cada um deles.<sup>96</sup> Nesta atividade, foi utilizado um vídeo em que os alunos, além de ouvirem os sons dos instrumentos, também aprenderam como seus nomes são escritos e pronunciados na LI.

---

<sup>96</sup> A audição das canções para reconhecimento de timbres foi uma atividade muito difícil. Mas foi possível reconhecer alguns desses timbres. No entanto, para a certificação de que alguns estavam corretos, pedi que um colega da linguística que toca e canta pudesse nos ajudar. Até para ele foi difícil associar o som do instrumento ao efeito pretendido.

Para o reconhecimento das emoções que a música provocava nos alunos, optamos por trabalhar em grupo. Cada grupo ficaria responsável por uma das seis canções trabalhadas; sendo assim, formamos seis grupos. Solicitei que os estudantes ouvissem as canções quantas vezes achassem necessário para que, depois, pudessem expressar seus sentimentos com relação à recepção da música, além de destacarem o porquê de sentirem aquilo. Nesta atividade, foram utilizadas as tarjetas que eles construíram nos jogos, as quais traziam vários nomes de sentimentos. Aproveitei a oportunidade e pedi para que se expressassem oralmente, de uma forma simples, usando as expressões que foram entregues a eles, com duas formas de pronúncia: uma forma “aportuguesada” e a transcrição fonética, baseada no IPA – *International Phonetic Alphabet*.

Exemplos:

*I'm happy* – ré-pí [ 'hæp.i ] = feliz

*I'm scared* – skérd [ skerd ] / Afraid [ ə'freid ] = assustado/temeroso

*I'm terrified* – té-ri-fáid [ 'ter.ə.faid ] = muito assustado

*I'm sick* – sík [ sɪk ] = doente/“de saco cheio”

*I'm nervous* – nãr-vãs [ 'nɜ:.vəs ] = nervoso (ansioso)

*I'm upset* – ãp-sét [ ʌp'set ] = chateado

Procuramos identificar, nas canções de Lou Reed, as intenções através do tom, ou seja, como a fala dos personagens das canções reflete ou estabelece diferenças de função que indiquem tons de especialidade e de poder; como também procuramos identificar situações em que os personagens indicavam, através da ênfase e da entonação da voz, significados sonoros que se referiam à felicidade, à preocupação, à tristeza, à raiva, ao mau humor, à ironia, ao sarcasmo, ao cinismo e ao desespero. Vejamos alguns exemplos em um excerto de “The cask” para ilustrar:

*FORTUNATO*

*Nitre? Nitre?* (A entonação demonstra preocupação)

*YOUNG POE*

*How long have you had cough? Yes, nitre.* (A entonação da voz demonstra preocupação/sarcasmo/cinismo)

*FOTUNATO*

*It is nothing.*

*YOUNG POE*

*We should go back. Your health is precious. You are a man who would be missed. Let's return. I cannot be responsible for causing you ill health.*

*And any way, there's Always Mr. Bolo.* (Tom de fala baixo, pausado,

*indicando preocupação, mas de fato é irônico e sarcástico)*

**FORTUNATO**

***Be damned! I'll not beswayed. The cough/ his nothing. It Will not kill me. I won't die of a cough.*** (Tom de raiva, aborrecimento)

**YOUNG POE**

***Of that you can be sure. Have some of this Médoc to warm the bones and defend you from this infernal dampness.*** (Tom sarcástico e irônico, beirando o cinismo, sendo desrespeitoso com os mortos)

***Drink. Drink damn you.*** (Tom de ira)

**FORTUNATO**

***I drink to the burried that repose arounds.*** (Tom de comemoração, alegria, desprezo e cinismo pelos mortos)

**YOUNG POE**

***And I to your long life.*** (Tom irônico e cínico)

**FORTUNATO**

***Mr., Bolo is an imbecil! Aningnoramus.*** (Tom exasperado, alto, quase gritando, demonstrando raiva).

(*LOU REED, 2010, p. 736, grifos meus*).

Nesse excerto da canção de Lou Reed “The Cask”, os personagens The Young Poe e Fortunato estão conversando enquanto adentram os porões da mansão do jovem Poe, sendo que Fortunato, seu desafeto, está prestes a ser vítima de uma vingança planejada, ou seja, Fortunato não sabia, mas está indo em direção à morte. The Young Poe pretende usar o ponto fraco de Fortunato, sua vaidade, para conduzi-lo à vingança através de uma cilada, reconhecer se o vinho é um Amontillado.

No trecho, é possível reconhecermos o tom com que as palavras são proferidas por cada personagem e, de posse do contexto, é possível inferir que o sarcasmo ocorre pelo fato de que The Young Poe se mostra preocupado com o estado de saúde do seu desafeto e o aconselha a voltar, porque o salitre poderia afetar sua saúde, e lhe deseja vida longa com um brinde, quando, na verdade, ele já tem a morte do outro planejada. Por sua vez, Fortunato fica aborrecido pela insistência do suposto amigo em cuidar da sua saúde e de tentar impedir que ele chegue até o barril. Em seguida, demonstra alegria, pois sente-se feliz por estar quase chegando até o Amontillado, seu objeto de desejo, brindando aos mortos ali enterrados. Após isso, observamos o tom de raiva, uma vez que fica irado com a insistência de The Young Poe para que Mr. Bolo o substitua por ser tão conhecedor de vinhos quanto ele.

Nesta canção, “The Cask”, adaptada do conto “The Cask of Amontillado”, de Edgar Allan Poe, Reed mantém um dos nomes do personagem do conto de Poe, mas no outro ele coloca o sobrenome do autor do conto, antecedido do adjetivo “Young”, e nomeia vários personagens de suas adaptações de Poe, transformando o autor em personagens de suas canções [de Reed]. Ele modifica o nome de Montresor para Young Poe, mas mantém o nome Fortunato, tal qual Poe usa, simbolicamente, como um dispositivo irônico. Embora seu nome signifique

“o afortunado”, na verdade, ele encontra um destino infeliz como vítima da vingança de Montresor. No texto de Poe, Fortunato aumenta a ironia de seu nome, pelas vestes de traje de bobo da corte que usa. Enquanto Fortunato brinca, Montresor tenta enganá-lo com resultados assassinos. Já na adaptação, Reed mantém a ironia usando apenas o nome do personagem.

Outra mudança significativa entre o texto adaptado para a música de Reed e o literário de Poe é a provável motivação que, no caso do conto de Poe, levou o personagem Montresor a planejar e cumprir tal vingança contra Fortunato. O leitor do texto de Poe não sabe a real motivação para aquela vingança. Reed optou em fazer uma espécie de prólogo em que explica o porquê de tal vingança.

Em muitos momentos de suas canções, Lou Reed insere na ficção aspectos de sua vida pessoal, misturando realidade e ficção. Ele afirmou, diversas vezes, que sua vida tinha muito em comum com a vida de Poe, conforme consta no livro de Bockris (2016), *Transformer*. Nele, no capítulo intitulado “Kill your son”<sup>97</sup>, Reed culpa seus pais por terem permitido que ele fizesse o tratamento com eletrochoque para “curar seus sentimentos homossexuais”<sup>98</sup>, por isso seu ressentimento profundo em relação aos pais. Isso foi expresso cruamente em uma canção, “Kill Your Sons”, e ele afirmou que a composição lhe devolveu seu batimento cardíaco e o fez voltar a sonhar, “a música é tudo”, escreveu Bockris (2016, p. 25).

Diante disso, é possível observar que ele usou a música como veículo de libertação das mágoas que sentia em relação aos pais. No álbum *The Raven*, ele também tem uma canção, logo após “The Cask”, nomeada “Guilty” (*culpada*), cujos personagens são uma mãe (*mother*) e uma filha (*daughter*), em que, entre sons eletrônicos e zumbidos de guitarra, num tom de tribunal de júri, tanto a mãe se culpa quanto a filha ratifica essa culpa num discurso direto dramático ao longo de 54 versos. Mais precisamente na estrofe 23 a mãe pergunta: “– *Do They have a verdict?*”, e a filha responde: “– *Guilty as charged?./ Guilty, guilty, /Guilty as charged.*” A mãe torna a perguntar e depois exclama: “– *Do They have a verdict? Do They have a verdict!*”, ao que a filha responde: “– *You’re guilty*”. A mãe então diz: “– *Oh! You are such a*

---

<sup>97</sup> “Mate seu filho”, com um subtítulo: “eletrochoque: 1959-60. Eu não tenho uma personalidade”. Este capítulo fala sobre a terrível experiência que Lou teve quando seus pais pediram ajuda a um psiquiatra “para curar os sentimentos homossexuais e a altamente instabilidade emocional do rapaz”. Desse modo, Reed passa a receber tratamento de eletrochoque três vezes por semana, durante 56 dias, no Creedmore State Psychiatric Hospital. Esse episódio marcou para sempre a vida do cantor. De acordo com Reed, citado por Bockris, esse tratamento erradicou qualquer sentimento de compaixão que ele pudesse ter, dando lugar a uma postura fragmentada. Mais tarde, ele escreveu “EU ODEIO PSIQUIATRAS. EU ODEIO PSIQUIATRAS. EU ODEIO PSIQUIATRAS”. Em um de seus melhores poemas, ele disse que “as pessoas precisam morrer pela música”. Porém, no fundo, Reed se sentia traído por seus pais, pois ele considerava que se, eles o amassem, nunca teriam permitido o tratamento de choque (BOCKRIS, 2016, p. 12-14).

<sup>98</sup> Mantenho a tradução usada por Federoswki e Men (2016, p. 12-13).

*reckless child! I should beat you, I should hit you! I will put you in therapy*”<sup>99</sup> (grifos meus).

De forma similar ao verso, isso pode também se aplicar à opção de Reed em colocar na boca de seu personagem Young Poe a seguinte justificativa pela “vingança” contra Fortunato, como consta no prólogo da canção “The Cask”:

YOUNG POE: Never better Devil your head./ **When I was an infant/ My mother treated me like a tough steak.**/ To her well-regulated mind,/ Babies were the better for beating./ But she was left-handed,/ And a child flogged left- handed/ Is better left unflogged./ The world revolves from right to left./ It Will not do to whip a baby from left to right./ If each blow in the right direction/ Drives an evil propensity out,/ A blow in the opposite direction/ Knocks it’s quota of wickedness in./ Hence my precocity in vice,/ My sensitivity to injuries,/ The thousands of injuries heaped upon me by Fortunato,/ And then finally his rabid insults, for which I vowed revenge./ I gave no utterance to threat./ But the knowledge of “avengemanship”/ Was so definite, so precise,/ That no risk could befall me;/ By neither word/ Nor deed had I given cause to doubt my good will./ I would punish with impunity./ I Will fuck him up the ass and piss in his face./ I Will redress the wrong./ But lips and psyche,/ Mind, be silent./ Fortunato approaches (LOU REED, 2010, p. 761)<sup>100</sup>.

No início da canção, do trecho 00:00 ao 01:09, ele narra com sua inconfundível voz levemente rouca, sem nenhum acompanhamento instrumental, dando ênfase às palavras que denotam ódio, desprezo e vingança, num tom de frieza que atinge a raiva e o ódio, em alguns trechos, quando enfatiza expressões como “*precocity*”, “*injuries*”, “*thousands of injuries*”, “*insults*”, “*utterance*”, “*avengemanship*”, “*punish*”, “*impunity*”, “*so definite*” e “*so precise*”. Do trecho 01:10 a 01:24, ele apenas dedilha a guitarra, extraíndo dela um som que traz um efeito de mistério e suspense, e, do trecho 01:27 a 01:34, a bateria entra com um leve som de fundo. De 01:34 até 03:43, ele (Young Poe) e a outra voz representando (Fortunato) iniciam um diálogo, seguindo um roteiro de fala aos modos do texto dramático, conforme mostrei na seção 4.5.2. Lou Reed empresta sua voz às falas do personagem Young Poe,

<sup>99</sup> “MÃE: Eles já têm um veredito? / Eles já têm veredito? / Sou culpada? / Filha: É culpada. / Ah, você é uma criança tão descuidada / eu devia bater em você / Eu devia te dar uma surra / Vou pôr você na terapia.”

<sup>100</sup> “O JOVEM POE: Nunca aposte sua cabeça com o diabo. Quando eu era uma criança minha mãe me tratou como um pedaço de carne dura. Para sua mente bem regulada, só tinham a ganhar com as surras. Mas ela era canhota, e é melhor deixar uma criança sem apanhar do que fazê-la apanhar com a mão esquerda. O mundo gira da direita para a esquerda. Não fará bem bater em um bebê da esquerda para a direita. Cada pancada na direção certa expulsa uma propensividade maligna, mas uma pancada na direção contrária empurra para dentro sua quota de perversidade. Daí minha precocidade no vício, minha sensibilidade à injúria, as milhares de injúrias que sobre mim acumulou Fortunato, e então finalmente seus insultos enraivecidos, pelos quais jurei vingança. Não dei voz à ameaça. Mas o conhecimento da ‘vingatividade’ era tão definitivo, tão preciso, que nenhum risco podia ameaçar; nem por palavras, nem por atos havia eu dado motivo para que se duvidasse de minha boa vontade. Eu havia de castigá-lo impunemente. Vou meter-lhe no cu e mijar-lhe na cara. Vou corrigir injustiça. Mas os lábios e psique, mente, calem-se. Fortunato se aproxima” (SCHWARTZ; GALINDO, 2010, p. 468. Tradução).

enquanto a outra voz representa as falas de Fortunato.

Apenas o som dos dois instrumentos continua ao longo da narrativa, a guitarra sempre mais evidente e o som da bateria mais ao fundo, dando leves batidas, fazendo um acompanhamento sutil, que traz um efeito de perigo iminente, como os suspenses dos filmes de Alfred Hitchcock. Isso ocorre até 03:48, quando Fortunato, com a voz um pouco exaltada e engasgada por um princípio de tosse, grita “*Nitre? Nitre?*”.

Os instrumentos pausam, e a ênfase é na tosse de Fortunato, o que serve como uma espécie de gatilho para o uso da ironia e do sarcasmo de Young Poe, que demonstra preocupação com o amigo piorar da tosse por causa do salitre, convidando, então, Fortunato a sair dali, pois sua saúde era preciosa para Young Poe, quando, na verdade, sabemos que é uma grande mentira, haja vista que o plano dele seria o de conduzir Fortunato ao porão e o enterrar vivo. Nesse caso, mantém-se a intertextualidade da ironia no texto adaptado, “The Cask”<sup>101</sup>.

Podemos afirmar que os textos contêm intertextualidades, no entanto, como toda adaptação, com muitas atualizações e adequações para a nova mídia/arte, conforme destacaremos a seguir.

Optei por apresentar essas modificações, conforme trabalhamos, enfatizando os elementos da narrativa. Usamos esse mesmo modelo de análise para os demais textos e canções. Mas, para a tese, foram trazidas essas como modelos, devido ao volume de informações provenientes de cada texto. Usarei quadros, colocando, na primeira coluna, os elementos do conto; e, na segunda, elementos da canção que estou observando para descrever o que foi evidenciado nas discussões.

#### Título

<b>Conto/tale</b>	<b>Canção/song</b>
“The Cask of Amontillado”	“The Cask”

Fonte: Criado pela pesquisadora.

Lou Reed optou por modificar o título da canção, suprimindo o tipo de vinho, pois, de forma metonímica, trocou o continente pelo conteúdo, ou seja, não explicita o nome do vinho raro, como fez Poe, mas deixa pistas usando o nome do recipiente em que são guardados esses tipos de vinho nas adegas; sendo assim, manteve apenas o núcleo do título do conto, que, conforme Müller (2009), não faz parte do enredo, mas funciona como uma espécie de embuste

<sup>101</sup> Não é objetivo desta tese apresentar análises literárias dos textos trabalhados. Aqui estou apenas procurando apresentar as intertextualidades e justificar o que foi atualizado por Reed.

para enganar e atrair Fortunato. Também de acordo com Müller,

Figurativamente o núcleo do título do conto, barril, representa o desfecho da trama, especialmente levando-se em consideração que o barril não aparece no enredo a não ser como engodo para que Fortunato, a vítima da vingança, comporte-se de maneira que vá ao encontro dos planos de Montresor (2009, s/p).<sup>102</sup>

Em conformidade com a interpretação apresentada por Müller (2009), podemos inferir que Lou Reed fez uma alteração no título não apenas de forma criativa e inovadora, mas como um conhecedor do texto, uma vez que isso está evidente em todos os materiais de estudo que utilizei para esta pesquisa, o que demonstra tanto a admiração pelo autor quanto o fato de Reed ser um exímio estudioso das obras de Poe. Desse modo, podemos supor que isso tenha feito com que ele optasse por “cask” (*barril*) e mantivesse apenas o núcleo do título, por apresentar uma relação figurada com o enredo do texto que lhe serviu de inspiração, no qual o nome do vinho aparece quinze vezes, dentro do conto, e, em nenhuma delas, está acompanhado do substantivo “cask” (*barril*) ou aparece de forma isolada.

No caso da canção de Lou Reed, além de ele fazer a escolha por nomear sua canção usando apenas o núcleo do título do conto, podemos, ao longo dela, verificar que ele usa as três formas, sendo que “the cask of Amontillado” aparece quatro vezes, “Amontillado”, onze vezes, e “cask”, quatro.

Enredo/Tema

<b>Conto/tale</b>	<b>Canção/song</b>
Para criar suspense na história, Poe usa recursos linguísticos como foreshawdoing, pun, ironias, entre outros, conforme já explicado.	Lou Reed omite muitos deles, substituindo por outros modos de significar, a exemplo dos efeitos produzidos pelos timbres dos instrumentos, pela voz dos cantores, pelossons onomatopaicos, já que ele tem outros modos de significar para além da linguagem verbal escrita. Ele mantém o efeito irônico no texto quando opta por deixar o nome Fortunado como personagem e em outras situações, a exemplo destas: YOUNG POE – How long have you had that cough? YOUNG POE – We should go back. Your health is precious. You are a man who would be missed. Let’s return. I cannot be responsible for causing you ill health. And anyway, there’s Always Mr. Bolo (...)

<sup>102</sup> Professor Dr. Alberto Müller, em seu blog criado para a disciplina Teoria da Literatura I da Universidade Federal Fluminense, no segundo semestre de 2009. Destina-se a tornar públicas as discussões de sala de aula e as leituras. Disponível em: <http://teoriadaliteraturauff.blogspot.com/2009/12/consideracoes-sobre-o-conto-o-barril-de.html>.

	<p>FORTUNATO – Be damned! I’ll not be swayed. The cough is nothing. It will not kill me. I won’t die of a cough.</p> <p>YOUNG POE – Of that you can be sure.</p>
--	--

Fonte: Criado pela pesquisadora.

Conforme podemos visualizar, de forma sintética, no quadro anterior, o autor da canção optou por omitir informações que são consideradas importantes no conto, para quem está apenas empreendendo uma leitura literária num texto verbal escrito, em que cada detalhe deve ser oferecido ao leitor para que os efeitos pretendidos aconteçam na relação texto-leitor. Por isso, cada palavra informada tem sua devida importância para o desfecho da narrativa. No entanto, em outras mídias/artes, outros recursos são tão importantes quando utilizados de forma criativa para surtir efeitos similares, mas também outros devem ser omitidos.

No caso em pauta, foram omitidos os seguintes dados, sintetizados a partir do texto de Poe: não se faz menção ao momento em que Fortunato afirma ter esquecido o brasão e o lema da família de Montresor e Young Poe responde que o escudo de sua família retrata “um enorme pé humano d’or, em um campo azul; o pé esmaga uma serpente rampante cujas presas estão incrustadas no calcanhar. O lema, em latim, é ‘*nemo me impune lacessit*’, ou seja, ‘ninguém me ataca impunemente’”. O momento em que Fortunato faz um movimento com a mão que é um sinal secreto dos maçons, uma organização fraterna exclusiva, e Montresor não reconhece esse sinal de mão, embora afirme que é maçom. Quando Fortunato pede um sinal, Montresor mostra a ele sua espátula, usada em construções para colocar a massa do cimento na parede, um dos elementos do crime, pois é ela que Montresor usa para emparedar Fortunato vivo. (POE, 2015, p. 735-736, tradução livre). No entanto, o autor manteve o tema principal, a vingança.

Vale salientar que não estou fazendo comparação das mídias/artes, tomando por base o juízo de valor das narrativas produzidas por cada uma; ao contrário, busco esclarecer algumas escolhas realizadas pelos adaptadores das canções que, de forma eficiente, comunicam usando outras mídias/artes de maneira criativa e inovadora para narrar, através de outros modos de significar, os textos literários de Poe e o quanto essas maneiras são eficientes e criativas. De acordo com Hutcheon (2006), é natural que se faça a opção por retirar, manter ou acrescentar dados, conforme a necessidade e a criatividade. Nesse contexto, concordo com Marins e Pardo (2020, p. 89) quando afirmam que uma mídia não elimina outra “[...] mas, sim, a ressignifica de modo que ambas possam coexistir de forma complementar, possibilitando ao leitor-ouvinte expansões de perspectivas (MONTE MÓR, 2018), ou seja, a construção de sentidos por meio de diferentes meios e suportes”.

Desse modo, se levarmos em consideração que a literatura de terror/horror prende pelo fascínio e pela tensão que instaura por meio do medo, levando o leitor pelas estreitas vielas do lúgubre assustador, na narrativa de terror/horror, o medo se intensifica à medida que o espaço e o tempo narrativo vão, paulatinamente, construindo a atmosfera sufocante que estabelece o elo entre texto e leitor, desencadeando determinados tipos de sensações.

No texto literário, isso se dá pela acurada seleção que o escritor faz de cada palavra para gerar o sentido de efeito pretendido. É o caso do nome de um dos personagens, “Fortunato”, que Poe não utiliza de maneira fortuita, mas engenhosamente planejada, para dar o efeito irônico pretendido ao conto. Ele usa o nome Fortunato, simbolicamente, como um artifício irônico. Embora seu nome signifique “o afortunado”, em italiano, esse personagem encontra um destino infeliz, como vítima da vingança de Montresor. No conto, Poe aumenta a ironia do nome Fortunato, vestindo-o como um bobo da corte (uma espécie de palhaço). Enquanto Fortunato brinca, Montresor procura enredá-lo, enganá-lo, até culminar no seu plano de vingança.

Para criar suspense na história, Poe costuma usar prenúncios (*foreshadowing*), por exemplo, quando Fortunato diz: “Não vou morrer de tosse”, Montresor responde: “Verdade”, porque sabe que Fortunato vai morrer de desidratação e fome ao ser emparedado vivo. A descrição de Montresor do brasão de armas de sua família também prenuncia eventos futuros. O escudo apresenta um pé humano esmagando uma serpente obstinada. Nessa imagem, o pé simboliza Montresor e a serpente simboliza Fortunato. Embora Fortunato (supostamente) tenha ferido Montresor com insultos mordazes, este é quem vai, verdadeiramente, ferir.

A conversa sobre os maçons também prenuncia a morte de Fortunato à medida que este desafia a afirmação de Montresor de que ele é um membro da ordem maçônica e Montresor responde de forma traiçoeira com um trocadilho visual (*pun*). Quando ele declara que é um pedreiro (*a mason*) e mostra a sua espátula (*his trowel*), ele quer dizer que é um pedreiro, literalmente, ou seja, que constrói coisas com tijolos e argamassa, nesse caso, o túmulo de Fortunato.

Na canção, Lou Reed consegue manter os elementos típicos desse tipo de literatura e que estão presentes na canção, através de sua letra, mas também do acompanhamento que é dado pelos instrumentos, pela sonoridade e pelos silenciamentos produzidos ao longo do desenvolvimento da narrativa musical. A entonação imposta pela voz dos personagens e pelos sons onomatopaicos produzidos possibilitam ao leitor/ouvinte essas sensações, de forma ainda mais real. Há uma tensão do início ao fim para saber o que Young Poe fará com o seu desafeto. Outro dado importante é a escolha que Reed faz em manter o nome desse personagem, enquanto opta por mudar o nome do oponente, que, no conto, é Montresor e, na canção, passa a ser Young

Poe. Essa decisão pode soar como uma homenagem ou como mais uma pista intertextual, uma vez que nomeando o personagem de sua canção com o nome do autor do conto, faz uma alusão ao autor.

Personagens

Conto/tale	Canção/song
<b>Montresor</b> – O narrador personagem mata Fortunato por insultá-lo, emparedando-o em uma cripta no subsolo de sua mansão.	<b>Young Poe</b> – representa o personagem de Montresor na narrativa musical.
<b>Fortunato</b> – Um (suposto) especialista em vinhos assassinado por Montresor. Vestido como um bobo da corte, Fortunato é vítima do esquema de Montresor em um momento particularmente despreocupado durante o carnaval.	<b>Fortunato</b> – Um (suposto) especialista em vinhos assassinado por Montresor. Vestido como um bobo da corte, Fortunato é vítima do esquema de Montresor em um momento particularmente despreocupado durante o carnaval.
<b>Luchesi</b> – um conhecedor de vinhos tão exímio quanto Fortunato, de acordo com Montresor.	<b>Mr. Bolo</b> – representa o personagem de Luchesi.

Fonte: Criado pela pesquisadora.

Conforme podemos observar, de acordo com as informações do quadro acima sobre as personagens da canção em comparativo com as do conto, mantêm-se as mesmas com relação ao número e aos tipos de personagens. No entanto, Reed optou em mudar o nome de Montresor para Young Poe e o de Luchesi para Mr. Bolo. Podemos inferir que, em face da admiração que nutria pelo escritor, tenha resolvido homenageá-lo com personagens de suas canções, visto que esse tipo de construção se dá com frequência em diferentes canções do álbum.

Reed tanto nomeia canções com o nome de Poe, a exemplo de “Old Poe”, “Edgar Allan Poe”, como também nomeia seus personagens. A primeira canção do álbum tem como personagens Old Poe e Young Poe; a segunda, Young Poe; além de outras, como: “The city in the Sea” (Old Poe e Young Poe)<sup>103</sup>, “The Fall of the House of Usher” (Poe, em substituição ao amigo de Roderick), “The Raven” (Poe), “The tell-tale heart, Part I and Part II” (Old Poe, Young Poe e mais cinco personagens: Poe 1, 2, 3, 4 e 5) e em “[I Wanna know (Pit and Pendulum)]” há o personagem Young Poe. Como podemos perceber, são muitas as vezes em que Lou Reed usa o sobrenome do escritor estadunidense e até o nome completo para nomear títulos de canções ou personagens.

<sup>103</sup> Além desses, outros personagens dos contos aparecem nesta canção: Lenore, Rowena e Ligeia.

## Espaço/ Tempo

Conto/tale	Canção/song
<p><b>Ambiente/ambientação/espço</b> – inicialmente, o encontro entre os personagens se dá de forma aparentemente casual e amistosa, em uma festa carnavalesca. Montresor conta: “It was about dusk, one Evening during the supreme madness of the carnival season, that I encountered my friend. He accosted me with excessive warmth, for He had been drinking Much. Three man wore motley. The man wore motley. He had on a tight-fitting parti-striped, and his head was surmounted by the conical cap and bells. I was so pleased to see hum, that I thought I should never have done wringing his hand” (POE, 2015, p. 733).<sup>104</sup></p> <p>Depois disso, todo o desenvolvimento da trama ocorre através de uma jornada, que é a descida aos porões da mansão de Montresor até a adega, onde se encontra o Amontillado. Uma espécie de descida ao inferno, uma metáfora que ilustra a viagem subterrânea empreendida pelos personagens do reino dos vivos (carnaval, alegria, vida) até o reino dos mortos (salitre, ossos, catacumbas, morte), em detalhes que são, minuciosamente, tecidos</p>	<p><b>Ambiente/ambientação/espço</b> – ocorre esse mesmo encontro, de forma casual, pois Young Poe diz ao encontrá-lo: “<i>Ah, Fortunato, what luck to meet you [...]</i>”<sup>105</sup>. No entanto, não se faz qualquer alusão ao local, nem a ocorrências de eventos carnavalescos, muito menos sobre as vestimentas. Apenas um comentário sutil de Poe sobre a elegante aparência de Fortunato, complementando a fala anterior do personagem: “[...] <i>and see you looking splendid</i>”<sup>106</sup>. Anuncia que recebeu o barril de Amontillado, convidando-o a ir até sua mansão para verificar se o vinho era mesmo Amontillado. Depois disso, a ambientação e o ambiente ocorrem de modo similar, sempre se adequando às mudanças que são necessárias para a mídia/arte em que foi adaptada, apesar da omissão de alguns fatos, como já foi explicado, o que não muda o enredo da narrativa.</p>

Fonte: Criado pela pesquisadora.

A literatura de horror prende pelo fascínio e pela tensão que instaura por meio do medo, levando o leitor pelas estreitas vielas do lúgubre assustador, como já foi dito nesta mesma subseção. Desse modo, os cenários nos textos de Poe são obscuros, misteriosos e têm pouca iluminação, a exemplo do porão, onde a maior parte da narrativa da canção adaptada para o conto ocorre, conforme ocorreu com o conto, ou seja, Poe utilizava os elementos do conhecido estilo gótico para compor os ambientes físicos de sua obra. Além disso, a escolha contribui ainda mais na construção da atmosfera melancólica e fúnebre. Portanto, nesse tipo de narrativa, o medo se intensifica à medida que o espaço e o tempo narrativo vão construindo a atmosfera sufocante, que estabelece o elo entre texto e leitor/ouvinte, desencadeando as mais variadas sensações. Sobre essa importante função do cenário, Lúcia Santaella expõe:

<sup>104</sup> “Foi ao anoitecer, durante a loucura da temporada de carnaval, que encontrei meu amigo. Ele me abordou efusivamente, pois tinha bebido muito. O homem vestia roupas variadas. O homem estava fantasiado de bobo da corte. Ele usava uma camisa listrada justa, e sua cabeça era encimada por um gorro cônico e sinos. Fiquei tão feliz em ver o zumbido que pensei que nunca deveria ter apertado a mão dele” (tradução minha).

<sup>105</sup> “Ah, Fortunato, que sorte te encontrar [...]” (SCHWARTZ; GALINDO, 2010, p. 469. Tradução).

<sup>106</sup> “[...] e te ver com tão esplendida aparência [...]” (SCHWARTZ; GALINDO, 2010, p. 469. Tradução).

[...] os cenários em Poe não têm uma função simplesmente ilustrativa. Não são halos para o acontecimento. Estão indissolúvelmente atados ao tom, à situação, às modulações temáticas. São molduras tonais que criam sintomas e isomorfismos entre o que se conta, o modo como é contado e o efeito que se vai consubstanciando (1985, p. 155).

Desse modo, como analistas, não podemos apenas nos ater aos levantamentos dos lugares onde se movem ou se fixam as personagens, mas, sim, observar a correlação entre espaço e personagem. Nesse sentido, poderemos chegar a aspectos sociais, morais e, sobretudo, psicológicos das personagens. Os termos ambiente e ambientação, empregados por Franco Junior (2003, p. 44), nos ajudam a ampliar nossa percepção do espaço em uma narrativa como essa. Para o autor:

Ambiente – o ambiente é o que caracteriza determinada situação dramática em determinado espaço, ou seja, ele é o resultado de determinado quadro de relações e “jogos de forças” estabelecidos, normalmente, entre personagens que ocupam determinado espaço na história. O ambiente é, portanto, “o clima”, a atmosfera que se estabelece entre personagens em determinada situação dramática. Conforme o conflito dramático se desenvolve, a partir das ações das personagens, o quadro relacional estabelecido entre elas muda, alterando a situação dramática e, portanto, o ambiente. Um mesmo espaço pode, portanto, apresentar diversos ambientes; Ambientação - a ambientação compreende a identificação do modo como o ambiente é construído pelo narrador e, portanto, ela identifica também o trabalho de escrita do autor do texto, as escolhas que ele faz para construir deste ou daquele modo os ambientes (2003, p. 44).

A canção consegue manter os mesmos elementos típicos desse tipo de literatura e que estão presentes no conto não apenas pela linguagem verbal escrita (a letra da canção), mas também pelo acompanhamento que é dado pelos instrumentos e pela performance dos cantores/intérpretes, ou seja, por um conjugado maior de modos, e não apenas os modos verbais conforme a linguagem literária do conto. Todo esse conjugado de modos (texto multimodal adaptado da literatura) possibilita ao leitor/ouvinte todas aquelas sensações que se espera do leitor do conto.

Na canção, de forma similar ao conto, encontramos essa tensão do início ao fim para saber o que Young Poe fará com seu desafio. Cabe, aqui, uma afirmação que Hutcheon (2006) faz sobre os adaptadores quando (re)criam seus textos. A autora afirma que eles “usam as mesmas ferramentas que os contadores de histórias [escritores] sempre usaram; eles atualizam ou concretizam ideias; simplificam, selecionam, mas também ampliam e extrapolam, fazem analogias; eles criticam ou mostram seus pontos de vista e assim por diante” (HUTCHEON,

2006, p. 3, tradução minha).<sup>107</sup>

Foco narrativo

Conto/tale	Canção/song
O barril de Amontillado é escrito em primeira pessoa, o que, de certa forma, torna o texto mais realístico e auxilia no desenvolvimento da trama. O tema vingança é tratado de maneira técnica e com frieza por parte de Montresor, personagem principal.	Modo dramático – esse foco caracteriza-se pelo uso exclusivo da cena, logo pelo predomínio quase absoluto do discurso direto. A história é narrada a partir do encadeamento de cenas nas quais somos informados, pelo discurso direto, sobre o que pensam, fazem, sentem e objetivam as personagens. A história é narrada de um ângulo frontal e fixo – o que cria o efeito de estarmos presenciando os fatos no momento em que eles acontecem. É o foco que caracteriza o gênero dramático, o texto de teatro e, de certo modo, o roteiro de cinema e das telenovelas (LEITE, 1985, p. 47).

Fonte: Criado pela pesquisadora.

Na canção, Lou Reed opta por uma mudança no foco narrativo. Do trecho 00:00 a 01:16, o personagem Young Poe narra, em primeira pessoa, o provável motivo de ter de praticar aquela vingança. De 01:15 a 01:16, com o som da guitarra ao fundo, ele baixa o tom da voz e diz: “But lips and psyche, mind, be silente. Fortunato approaches”. Do trecho 01:17 a 01:39, ouvem-se apenas os timbres da guitarra e da bateria, mas de 01:39 até 02:23, Fortunato se aproxima de Young Poe e fala:

*Don't take me to task  
For loving a cask  
The cask of Amontillado*

*Please don't make a pass  
You can go kiss my ass  
All I want is this mythical cask  
The cask of Amontillado*

*I've heard so Much through the grapevine  
I've heard so Much on the line  
But the one thing that I lust after  
Is the one thing I've never had*

*So is it too Much to ask  
Too have just one taste of the cask*

<sup>107</sup> “They use the same tools that story tellers have Always used; They actualize or concretize ideas; they make simplifying selections, but also amplify and extrapolate, they make analogies; they critique or show their respect, and soon” (HUTCHEON, 2006, p. 3).

*Why you could go Kiss my ass for the cask of Amontillado.  
Edgar, old fellow,  
Dear bosom friend.  
Hail fellow well met.  
O great elucidator, Great epopee.*

Conforme vemos, essa fala está na linguagem verbal, escrita em versos, como se fosse um poema composto por quatro estrofes, sendo uma de três versos, duas de quatro versos, e uma de sete versos, diferentemente da forma do texto de Edgar Allan Poe, que está em prosa.

Esses dois textos constituem uma espécie de prólogo para a narrativa da canção. Em seguida, do trecho 02:23 até 06:41, ou seja, até o final da canção, estabelece-se um diálogo (discurso direto) entre os personagens. Não está marcado por travessão e dois pontos, mas com marcas de rubricas. Cada fala é antecedida pelo nome do personagem em letras maiúsculas e acima do texto, conforme ocorre com o texto dramático. Na letra da canção (linguagem verbal escrita), o texto está similar ao texto escrito para o teatro.

Aqui podemos verificar um dos oito modos de foco narrativo apresentados por Friedman (1985) e estudados por Leite (1985). Entre os estudiosos sobre o narrador, há um destaque para Norman Friedman, que, em 1955, sistematizou as classificações que o antecederam e criou uma das mais completas tipologias que tentam abranger o máximo possível de formas de narrar. Reproduziremos essa tipologia segundo Leite (1985), que lhe dedicou um capítulo de seu livro. Nele, a autora enuncia os oito modos desenvolvidos por Friedman (1955), cabendo ao exemplo dessa canção o sétimo modo, que é denominado de modo dramático.

Modo dramático - Esse foco caracteriza-se pelo uso exclusivo da cena, logo, pelo predomínio quase absoluto do discurso direto. A história é narrada a partir do encadeamento de cenas nas quais somos informados, pelo discurso direto, sobre o que pensam, fazem, sentem e objetivam as personagens. A história é narrada de um ângulo frontal e fixo – o que cria o efeito de estarmos presenciando os fatos no momento em que eles acontecem. É o foco que caracteriza o gênero dramático, o texto de teatro e, de certo modo, o roteiro de cinema e das telenovelas (LEITE, 1985, p. 47).

Esses foram os elementos da narrativa que estudamos nas canções e observamos as intertextualidades presentes entre os contos de Poe e as canções. Contudo, procuramos, quando possível, explicar as motivações das mudanças, que, geralmente, estão associadas à adequação ao contexto do adaptador e da mídia/arte para a qual se está fazendo a adaptação, para que um gênero se adéque aos modos de significar do outro.

Os alunos gostaram mais de trabalhar com as canções de Lou Reed do que com as de Nox Arcana, visto que, para se trabalhar com as músicas instrumentais, é preciso ter alguns

conhecimentos mais específicos tanto da teoria musical quanto dos conhecimentos e do manuseio de instrumentos. Mesmo assim, conseguimos realizar muitas atividades, como as descritas nesta subseção. Outra coisa importante é que os alunos acabaram tendo uma outra concepção e recepção das canções, bem como compreendendo mais sobre os elementos da narrativa, haja vista que, no início, eles sentiram muitas dificuldades nos conceitos e no uso desses elementos para as análises.

#### 4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NA PROPOSTA COM OS (MULTI)LETRAMENTOS LITERÁRIOS

##### 4.4.1 Interpretação e Apropriação de Leituras Literárias Adaptadas Multimodais

Esta subseção objetiva identificar e analisar os artefatos multimodais produzidos pelos alunos ao se engajarem em práticas de leitura literárias multimodais e multimidiáticas. Assim sendo, optamos por apresentar algumas delas, dada a impossibilidade de trazer para a tese todas as produções realizadas pelos alunos ao longo da experiência com a proposta vivenciada nas aulas de LI, durante o ano de 2019, na escola campo de pesquisa.

A seleção dos textos para análise adotou os seguintes critérios: adequação ao que pode ser considerado um artefato multimodal (BRENER, 2018), na perspectiva posta por Krees (2010), para os três primeiros blocos de artefatos; para o quarto bloco, o critério foi que, além de ser um artefato multimodal, teria de haver intertextualidade explícita ou implícita com os textos trabalhados ao longo da proposta, além de apresentar alguma criatividade e sentido.

Desse modo, justifico o porquê de considerar, em quatro momentos distintos, as análises e discussões sobre cada um dos artefatos multimodais. Com isso, os três primeiros momentos devem conter textos que tenham mais de uma modalidade ou modos de comunicar, mas que as intertextualidades com os textos trabalhados não sejam necessariamente um requisito, podendo até apresentar algum tipo. No entanto, no quarto tópico, era necessário que apresentassem aspectos multimodais e intertextualidade com os textos trabalhados. Os quatro momentos estão sumarizados a seguir:

1. Participação dos alunos no Projeto *Bullying*, que, mesmo sendo um projeto da escola, na disciplina LI, ocorreu a partir de discussões sob a perspectiva dos letramentos críticos dos textos lidos e gerou um conjunto de artefatos multimodais (cinco cartazes e uma performance).
2. Jogos produzidos pelos alunos, gerados a partir da necessidade de ampliar o olhar para as leituras (seis jogos de memória).

3. Fanzines ou Ezines produzidas pelos alunos após a pesquisa sobre a vida e os álbuns temáticos dos autores (nove fanzines ou Ezines).
4. Artefatos multimodais com intertextualidades com os textos trabalhados. (Foram 10 produções livres que apresentaram essas características, mas trouxe apenas duas para análise na tese)<sup>108</sup>.

Esclareço que, para ser considerado um artefato multimodal, o texto produzido não precisa ser um gênero literário ou musical, mas deve apresentar intertextualidade com esses gêneros e deve apresentar criatividade e sentido.

#### 4.4.1.1 A Produção do Artefatos Multimodais: Projeto Bullying

Nos meses de abril, maio, junho e julho, foi desenvolvido, na escola, um projeto interdisciplinar sobre o *bullying*, resultando em uma experiência enriquecedora. A nossa participação ocorreu por meio da disciplina Língua Inglesa, já que, a princípio, havia ficado de fora do projeto porque a professora regente não achou pertinente a adesão de sua disciplina quando foi convidada junto aos demais professores da escola pela idealizadora do projeto – a professora de Filosofia e Sociologia. Quando o projeto foi apresentado aos professores, eu ainda não estava atuando como professora da turma que eu iria assumir, estava apenas realizando a observação das aulas da professora de Língua Inglesa.

Lembro-me de que a professora de LI não desenvolveu nenhum conteúdo específico sobre o assunto, no primeiro bimestre, em relação ao projeto. Como já foi explicado na seção metodológica, ela quem trabalhou o primeiro bimestre com a turma e eu fiquei responsável por conduzir os demais bimestres. Ela justificou a recusa, dizendo que havia muitos conteúdos a serem desenvolvidos, ao longo daquele mês, para poder encerrar o primeiro bimestre e que apresentava uma grande dificuldade em participar do Projeto *Bullying* devido à quantidade restrita de aulas da disciplina. Assim sendo, ficou a critério dos demais professores participarem ou não.

Desse modo, no mês de abril, trabalhamos as adaptações dos poemas “Annabel Lee” e “The Raven”, de Edgar Allan Poe, e seu conto “The Black Cat”<sup>109</sup>. Nesse sentido, estava fazendo a leitura das imagens sobre os poemas e sobre o conto, como tratado anteriormente. A leitura das imagens foi trabalhada através de slides, por meio de um videoclipe musical do

<sup>108</sup> Trago algumas desses artefatos nos Apêndices 07.

<sup>109</sup> Esse conto foi lido pelos alunos por meio de uma adaptação para a língua portuguesa.

poema em língua inglesa “Annabel Lee”; “The Raven” foi trabalhado em forma de animação, e “The Black Cat”, em forma de texto verbal escrito, livro. Nessas leituras, eu solicitava que os alunos prestassem bastante atenção e, em seguida, pedia que eles manifestassem os possíveis sentidos desencadeados pela leitura daquelas narrativas.

Este trabalho foi conduzido pelo viés teórico do letramento social, acerca do qual Janks (2012) orienta que o letramento crítico deve abranger as desigualdades de gênero, raça, etnia, linguagem, habilidades, sexualidade, nacionalidade e classe social, principalmente em decorrência dos conflitos e das relações de poder existentes na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a autora defende que as relações de poder devem ser pensadas em sala de aula de modo crítico-reflexivo, pois o poder está expresso, implícita ou explicitamente, nos textos verbais e imagéticos. Dessa forma, o letramento crítico se configura como uma necessidade para a educação e proporciona um diálogo direto com o contexto social, histórico e econômico, na construção de significados, sobretudo no que se refere aos textos de cunho literário.

Assim, buscando seguir as orientações propostas pelo letramento crítico e o trabalho com os textos multimodais adaptados de textos literários, fazíamos a leitura das imagens sem qualquer auxílio da linguagem verbal, com o objetivo de compreender os sentidos que os alunos depreendiam do que estava sendo lido.

As várias versões que os alunos apresentaram sobre a leitura das imagens foram enriquecedoras, uma vez que eles participavam do ato da construção de sentidos por meio de hipóteses, inferências e reconstrução dos elementos presentes nas imagens. Alguns levantaram a hipótese de que a personagem feminina (Annabel Lee) fosse de família nobre e que o personagem masculino (Beloved) fosse de família humilde, mas que se amavam e se casaram escondido da família por causa da diferença social. Outros disseram que ele (Beloved) havia matado Annabel Lee para ficar com a riqueza dela.

Observamos, pois, que esses momentos eram bem movimentados, tendo em vista que todos queriam se expressar, e então surgiam muitas respostas. Além disso, os sentidos desencadeados por cada um deles, diante das narrativas transmitidas pelas imagens em movimento, contando uma história (poema e conto), possibilitaram um olhar diferenciado às imagens, observando elementos que nem sempre são percebidos em uma leitura individual. Cada aluno apresentava experiências diferentes com a leitura: para uns parecia estranho (“Como assim, *teacher*, ler imagens? Como? Se leem palavras.”); para outros era uma experiência nova, mas muito instigante.

Foi solicitado que, para cada sentido apresentado, eles justificassem e apresentassem argumentos para essa possível interpretação. As aulas de leitura de imagens eram sempre muito

participativas, mas também tensas, pois, em alguns momentos, os alunos se manifestavam ao mesmo tempo e apresentavam várias hipóteses sobre as quais se pautavam para poderem chegar à determinada interpretação. A seguir, cito algumas para ilustrar: o fato de que, em determinado momento, quando estava mostrando a personagem principal da narrativa (Annabel Lee), passam um castelo e um brasão e, no momento em que é apresentado o personagem narrador (Beloved), não ocorria o mesmo. Outros justificaram que ele a havia matado por ciúme, enquanto outros disseram que tinha sido para ficar com a riqueza dela. Outros diziam que, quando ela morreu, a família levou o corpo dela e Beloved ficou sozinho e triste; essa hipótese mostra que ele não a havia matado, mas que eles tinham percebido que havia uma recusa da família em não aceitar o casamento de ambos, o que deveria estar relacionado à diferença de classes sociais.

Outro ponto interessante, a ser destacado, foi quando trabalhamos as animações de “The Black Cat” e “The Raven”. Surgiram muitos questionamentos, tais como: “Por que o gato da história é preto?”, “Por que um corvo e não outro pássaro?”, “É porque é preto também?”, “Existe alguma relação com o mau presságio?”, “Onde eu moro tem uma mulher que detesta gato preto. Ela diz que dá azar”, “A minha avó diz que gato preto é bicho ruim, que dá azar mesmo”, “Acredito que isso tudo é ignorância, profa.”, “Acho que é uma espécie de preconceito, pois as pessoas sempre associam coisas ruins com a cor preta”, “Esse autor é preconceituoso, *teacher*?”. Diversos questionamentos permearam as nossas discussões, e, nesse contexto, citei alguns a título de ilustração.

Esses momentos de leitura, aos quais eu chamo de letramento crítico, foram imprescindíveis para desencadear nossa participação no Projeto *Bullying*. As discussões e as respostas que construíamos, a partir desses questionamentos e baseadas nas experiências variadas de cada um, foram importantes e enriquecedoras, integrando o grupo, pois a maioria das discussões era feita em língua materna devido à pouca fluência que eles tinham com a língua inglesa. Os alunos se desarmaram e a resistência em participar começou a se dissipar. As leituras das imagens e as discussões sobre esses assuntos geraram temas como: pobreza *versus* riqueza, diferenças sociais, violência, *bullying*, depressão, suicídio, preconceito social e racial, sendo todos muito presentes na vida cotidiana deles enquanto cidadãos.

Para reforçar a perspectiva adotada em nossas atividades, retomo a importância do trabalho com o letramento crítico, que, segundo Newfield (2011, p.5), esse tipo de letramento deve ser desenvolvido nos alunos com a estratégia pedagógica de ler não somente “com” o texto, mas “contra” o texto, associando-o ao contexto sociocultural e histórico, a fim de que os

alunos formulem, criticamente, posicionamentos acerca dos textos<sup>110</sup>. Outro autor que reforça essa concepção é Baptista (2010), complementando que o letramento crítico pode promover uma apreciação mais densa diante de um texto, de maneira a compreender os privilégios e os apagamentos das práticas sociais. Isso pode contribuir, sobretudo, para que os estudantes percebam as possíveis manipulações e as interpelações de cunho ideológico presentes no texto literário, além de adotarem uma leitura crítica e reflexiva, em que possam se situar frente às ideologias existentes nas práticas sociodiscursivas, resgatando seus conhecimentos prévios (COSTA, 2012).

Nesse contexto, os discentes demonstraram interesse em participarem do projeto interdisciplinar com a disciplina de Língua Inglesa. Aceitamos e iniciamos as pesquisas sobre o *bullying*, inclusive exploramos a etimologia da palavra, pois essa é uma palavra de origem inglesa e muito falada entre eles; assim, durante as discussões, verificamos que os estudantes desconheciam o sentido etimológico que a palavra carrega. Pesquisaram os sentidos de acordo com a etimologia e os trouxeram para a aula; organizaram-se em círculo, em que cada um relatou as suas experiências pessoais e alguns mencionaram que o *bullying*, em algum momento, já esteve presente em suas vidas. Esses momentos de diálogo e reflexão foram interessantes, ricos e significativos, na medida em que aproveitamos para tratar sobre a importância do respeito pelas diversidades, além de se compreender a necessidade de sabermos a hora de ouvir e a de falar<sup>111</sup>. Acredito, portanto, na importância da constante construção de uma relação dialógica, no contexto de ensino-aprendizagem, mediada pela linguagem para a constituição do sujeito .

É preciso compreender que, apesar de essencial na constituição dos seres humanos, essa relação dialógica não pode ser tratada ou pensada como sempre harmônica, consensual e desprovida de conflitos. Ao invés disso, devemos perceber que essas diversidades estão sempre presentes na vida cotidiana e que estão em constante conectividade com o global, estabelecendo uma relação de influência entre o global e o local, e que este último é influenciado pelo primeiro. Essa característica de diversidade e de heterogeneidade também é percebida na comunicação e na construção de significados que ocorrem através de uma linguagem cada vez mais

---

<sup>110</sup> In revisiting the materials from a critical visual literacy perspective, it is clear that these materials are built pedagogically upon “reading with” the text as opposed to “reading against” it. (Tradução livre minha)

<sup>111</sup> Aproveitei esse momento das discussões para falar da importância de pararmos para dar atenção ao que o outro está falando, aprender a escutar o outro e falar somente após o término da fala. Quando estamos debatendo sobre um assunto, devemos saber a hora de falar e de calar para dar espaço aos outros. Isso se configura em um aprendizado e se constitui em uma forma de respeito e de valorização pelos discursos e pelas opiniões dos outros, pois, quando paramos, podemos ouvir, pensar sobre o dito e elaborar a nossa resposta ou pergunta, isso traz clareza e organização ao debate.

multimodal. Isso exige dos alunos/cidadãos mais do que a aquisição de habilidades de escrita e leitura, como tradicionalmente concebidas. Precisamos, então, negociar as diferenças, a heterogeneidade que está presente no nosso cotidiano. Do contrário, sempre que nos depararmos com uma diferença, tentaremos dominá-la e/ou silenciá-la. O desenvolvimento dessa habilidade – negociar as diferenças – pode ocorrer ao se oportunizar a possibilidade plural de construção de sentidos por parte dos alunos. (MATTOS, 2015).

A partir dessas aulas, foram geradas várias atividades, como pesquisa na internet, entrevistas com os colegas da escola, pessoas da comunidade e familiares. Para a tese, optei por trazer algumas dessas produções para ilustrar. Iniciarei mostrando algumas ilustrações dos momentos de produção desses artefatos multimodais. Destaco, nesses trabalhos, alguns pontos que considere positivos:

- a. o entusiasmo e o envolvimento dos estudantes em todo o processo dessa produção, desde os questionamentos iniciais, surgidos nos momentos de leitura, até as fases posteriores: organização das equipes de trabalho, distribuição das atividades por aptidões, pesquisas realizadas, discussões em sala e fora da sala (grupo de *WhatsApp*) e construção dos artefatos, finalizando com a apresentação de suas produções em um grande evento da escola aberto para a comunidade.
- b. o trabalho colaborativo foi algo que me surpreendeu, uma vez que, nessa turma, alguns alunos não admitiam trabalhar em equipe por vários motivos. Passaram a integrar as equipes, e cada um, com suas possibilidades e seus limites, buscou colaborar de alguma forma para que o trabalho final tivesse êxito.
- c. a importância desse tipo de assunto (os temas levantados a partir da leitura crítica e dos sentidos dados pelos alunos), pois está presente no cotidiano desses estudantes e de seus colegas, tanto na comunidade em que vivem quanto na escola. Pesquisar e conversar sobre eles, de forma franca e crítica, pode ajudar esses jovens a lidarem com seus medos, suas inseguranças e suas fragilidades, tão comuns nessa faixa etária, deixando-os mais fortalecidos e empoderados por se reconhecerem como sujeitos de suas mudanças.<sup>112</sup> Acredito que as discussões sobre o

---

<sup>112</sup> Entre os vários depoimentos, houve um que foi bastante frequente, que foi o problema deles quando crianças e, alguns mais recentes, que tinham sido desrespeitados por colegas e até por professores, por outros funcionários da escola e de outras instituições que eles frequentavam por causa dos cabelos, que não atendiam ao modelo disseminado pela mídia, bem como pela cor da pele. O padrão do cabelo liso fez com que muitas meninas e muitos meninos alisassem seus cabelos para poderem ser “aceitos”. Relataram como tudo isso era desagradável para eles. Alguns (4 meninas) falaram que, mesmo alisando, surgiam outros apelidos desrespeitosos. Elas falaram que isso estava mudando, apesar de ainda existirem preconceitos horríveis, mas as coisas estavam melhores, pois já sentiam muito orgulho de exibirem seus cachos, seus cabelos *Black Power*, assumir sua negritude e que isso é empoderamento. Citaram a falta de oportunidade de trabalho e os preconceitos raciais na internet com pessoas do esporte, como jogadores, artistas, jornalistas, e também lembraram a maior participação de personagens negros(as) em papéis de destaque em séries, filmes, novelas, romances, no mundo da moda e nas propagandas.

respeito às diferenças, às individualidades, às crenças, às culturas, à empatia e o amor ao próximo precisam ser trazidos de forma crítica para as nossas aulas, para, através disso, atenuarmos e/ou evitarmos atitudes preconceituosas e práticas de *bullying* nas nossas comunidades e nas instituições de que participamos, de forma que possamos transformar aprendizagens e conhecimentos em atitudes que, a meu ver, puderam ser reconhecidas ao longo desses eventos de multiletramentos e no decorrer do ano letivo na turma em questão.

Ao longo do projeto interdisciplinar, do qual meus alunos<sup>113</sup> e eu participamos com a disciplina LI, os estudantes de toda a escola foram instigados a produzirem cartazes e materiais audiovisuais que seriam espalhados pela instituição para divulgar toda forma de preconceito e de *bullying*, além de expressar repúdio a essa prática.

Os alunos, durante as atividades relacionadas ao projeto interdisciplinar, procuraram trabalhar de forma integrada e colaborativa. Para facilitar a divisão das tarefas, foram divididos em quatro equipes e cada uma delas procurou saber o que os membros do grupo tinham de potencialidades para serem exploradas e evidenciadas naquele trabalho. Além disso, buscou-se, por meio do diálogo, verificar as fragilidades dos alunos para serem respeitadas, preservadas e até induzir a ajuda do grupo em busca de superá-las e/ou minimizá-las, na medida do possível<sup>114</sup>.

Partimos do pressuposto de que cada aluno tem suas habilidades específicas e entendemos que, através do respeito às diferenças de cada um, podemos compartilhar experiências no coletivo que ajudem a superar alguns limites e até mesmo algumas crenças que nos são impostas nos ambientes escolar e familiar. Não podemos continuar tratando nossos alunos como iguais. Nesse sentido, busco evitar a palavra igualdade por reconhecê-la no processo de ensino como algo negativo; por outro lado, compartilho das ideias de Silva (2018)

---

<sup>113</sup> Esclareço que o uso dessa expressão em quaisquer partes desta tese não expressa ideia de posse ou de verticalização de poder entre mim e os alunos, mas, sim, uma forma carinhosa de tratar essas pessoas tão especiais que me ensinaram tanto, me fortaleceram em momentos difíceis e tornaram possível um projeto que havia sido delineado no papel, como um projeto de tese, mas que se tornou real, um projeto de vidas, graças a eles.

<sup>114</sup> Uma experiência positiva desse diálogo franco, como chamei, foi integrar a turma e fazer os alunos compreenderem que todo mundo merece respeito pelo que é e pelo que representa em um grupo. Independentemente de suas potencialidades e/ou fragilidades, todos nós temos algo para ensinar e algo para aprender em todas as áreas de conhecimento todos os dias. Quando internalizamos isso nas nossas ações cotidianas, nos mais sutis gestos, passamos a fazer disso uma atitude de vida e, conseqüentemente, nos tornamos mais tolerantes e aprendemos a respeitar as diferenças, a unir forças em um trabalho verdadeiramente colaborativo, no qual todos tendem a ganhar. Assim, aprendemos uns com os outros. Nós precisamos compreender, vivenciar, experienciar situações desse tipo em nossos cotidianos e acredito que a escola e nós professores, por estarmos na ponta do processo, podemos ajudar a trabalhar a empatia e a cooperação para que esses estudantes possam fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza. Inclusive, esse é um dos objetivos preconizados pela nona competência geral, das dez propostas pela BNCC. Nessa experiência vivenciada com eles, procuramos sempre evidenciar isso. Hoje posso dizer que, apesar de não ser fácil, são bastante satisfatórios os resultados. Esse foi um dos pontos mais bem avaliados pelos alunos ao longo da nossa jornada.

quando afirma que na sala de aula devemos ver os alunos nas suas heterogeneidades e não como um corpo único, homogêneo:

Ao pensar em ensino, a palavra “igualdade” não denota um significado positivo, pois igualdade é oferecer a mesma coisa a todos. Mas todos precisam exatamente das mesmas coisas? Todos têm as mesmas habilidades? No contexto escolar, não se deve olhar os alunos de uma sala de aula como TODOS, mas como CADA UM. (SILVA, 2018, p. 27).

Partindo dessa premissa, durante todo o processo de trabalho com os alunos, quer nesse projeto interdisciplinar, quer nas outras atividades relacionadas à proposta de trabalho desta tese, eu busquei, através de conversas que tivemos antes, durante e após nossos encontros, mostrar a diferença de um trabalho que leva em conta o respeito às diferenças, visto que isso não pode ser restrito apenas ao papel do professor, mas, sim, de cada um dentro de um grupo e entre os grupos. Afirmo que isso surtiu uma diferença positiva ao longo dos trabalhos realizados, inclusive o deste sobre o *bullying*.

Desse modo, na divisão dos grupos, cada um buscou trabalhar a partir de suas escolhas, respeitando, apenas, o tema central do projeto interdisciplinar “*Stop Bullying*”, delineado para todos da escola. Assim sendo, o primeiro grupo apresentou um juramento ou compromisso denominado “*Anti-Bullying Pledge*”. Para tal, optaram por usar as mãos de cada membro para pintar e ilustrar um texto verbal contendo o juramento ou compromisso escrito à mão. No dia da culminância do projeto, toda a escola e todos os membros convidados da comunidade estavam presentes; os alunos apresentaram os seus cartazes e fizeram um grito de guerra com o juramento em língua inglesa e, em seguida, em língua materna. Foi bonito de ver o entusiasmo deles. A seguir, apresento algumas imagens que ilustram esses momentos:

**Figura 07:** Alunos da equipe 1 produzindo colaborativamente o cartaz sobre *bullying*.





Fonte: Arquivos da pesquisadora.

O segundo grupo optou por pesquisar os tipos de *bullying* e por entrevistar colegas, membros da comunidade e familiares para saber se eles já tinham passado por alguma situação de *bullying*. O resultado surpreendeu até mesmo a eles, pois descobriram, por meio de um levantamento de dados local, que existem muitos casos de *bullying* e que as histórias podem levar a finais terríveis. Para esses alunos, os dados só comprovaram e evidenciaram a importância do tema trabalhado, “*Stop Bullying*”.

Acredito que houve uma maior sensibilidade para a internalização do respeito às diferenças, como também no sentido de fazer um estudo exploratório para ampliar os conhecimentos sobre o assunto, tendo em vista que não era apenas um conteúdo ou uma atividade escolar a ser realizada em troca de pontos ou de notas. Inclusive, esse foi um aspecto que me surpreendeu porque minha jornada como professora tem mostrado como é comum essa barganha de troca de notas ou pontos por trabalhos realizados. Em nenhum momento, esses alunos perguntaram quantos pontos ganhariam para realizar essas atividades e isso me surpreendeu.

Essa equipe, de modo especial, me chamou atenção, pois era formada por àqueles meninos que não se integravam, particularmente, em trabalhos coletivos, sempre se esquivavam, se mostravam ressabiados, diziam que não queriam participar. No entanto, os nossos diálogos sobre as diferenças e o respeito começaram a surtir efeito. Quando pedi para que eles se organizassem, como achassem mais conveniente, percebi que se uniram em um único grupo, como se quisessem se proteger. Nessa equipe, havia alunos que gostavam muito de imagens, então eles resolveram pesquisar imagens sobre os tipos de *bullying* e os seus efeitos.

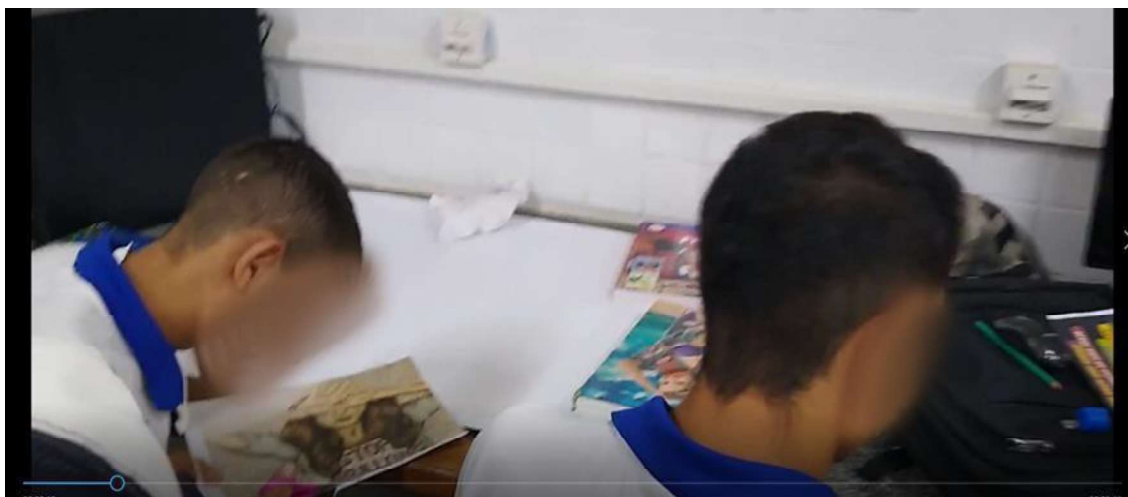
As pesquisas foram realizadas em sites no laboratório da escola (havia dois computadores funcionando, um pouco obsoletos, mas com acesso à internet)<sup>115</sup>. Os alunos

<sup>115</sup> Eram muito disputados pelos alunos e professores. Para utilizar, deveria ser agendado previamente. Mas às vezes a internet dava problemas.

selecionaram os textos,<sup>116</sup> pesquisaram imagens, selecionaram, imprimiram, recortaram e colaram, como também escolheram várias frases e os nomes de cada tipo de *bullying*, que depois foram selecionados, recortados e colados junto às imagens que iriam compor os cartazes. Nessa equipe, no dia da socialização do projeto com toda a comunidade escolar, ocorreu algo que me deixou feliz, uma vez que um dos alunos mais tímidos da sala foi escolhido pelos demais para falar em nome da equipe.

Foi ele quem apresentou o seu grupo e falou sobre os tipos de *bullying*. Foi emocionante perceber o esforço desse menino para vencer o medo e o nervosismo. Ele não conseguia nem segurar o microfone, mas, mesmo assim, se disponibilizou a falar caso eu segurasse o microfone para ele, e assim aconteceu. Ele conseguiu demonstrar seu potencial, pois ele é curioso pela língua inglesa, se expressa bem, na medida em que ouve com frequência músicas em LI e sempre assiste a filmes, séries e animações em língua inglesa. Desse modo, ele sempre se destacava nas aulas em relação aos seus colegas no quesito de compreensão e, principalmente, nos *listening and reading*, contudo, pelo excesso de timidez, quase não demonstrava os seus conhecimentos nas aulas quando era solicitado.

**Figura 08:** Alunos da equipe 2 produzindo colaborativamente o cartaz sobre *bullying*.



---

<sup>116</sup> Todos os alunos foram orientados por mim a realizarem uma pesquisa na internet, seguindo os passos da pesquisa bibliográfica e usando normas básicas da ABNT. Eles não sabiam fazer pesquisa na internet seguindo esses passos. Simplesmente jogavam o assunto no *Google*, copiavam e colavam o texto. Outra coisa importante, para eles, foi conhecer os direitos de uso de imagens, pois desconheciam isso.



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

A terceira equipe optou por expressar a dor de uma pessoa que sofre *bullying*. Para tal, desenharam uma personagem que representa uma vítima desse mal. Diante disso, ela apresenta uma expressão carregada de dor, melancolia e sofrimento (segundo a explicação dos alunos) e tem um punhal cravado nas costas, de onde desce um vasto fluxo de sangue que termina em forma de raízes, metaforizando o poder de destruição que tais dores provocam na vítima.

O mesmo sangue dá cor às palavras em língua inglesa (*idiot, stupid, hate, weirdo, wimp e freak*), quase imperceptíveis por causa da fonte escolhida por eles. Inclusive, questionei o uso da fonte por ser um cartaz e essa escolha não facilitar a leitura, mas elas me surpreenderam com a resposta: me disseram que era essa a ideia, não se mostrar visível, pois eles queriam representar o que ocorre quando uma pessoa sofre *bullying*, ou seja, todas as dores morais e físicas permanecem em seu interior, destruindo a sua vontade de viver, fragilizando-a, pesando sobre ela como fantasmas ou como uma faca rasgando não só a carne, mas a alma, levando ao desespero, à depressão e até mesmo à morte. No entanto, tudo isso ocorre, na maioria das vezes, de forma quase imperceptível para as pessoas que convivem com essas vítimas.<sup>117</sup>

<sup>117</sup> Sintetizei as explicações dadas pelo grupo, mais especificamente por duas meninas que já haviam passado por isso. Uma delas perdeu uma pessoa da família por causa do *bullying*. A outra havia passado por isso há pouco

Os estudantes dessa equipe optaram por fazer um cartaz que expressasse a dor e o sofrimento de uma jovem apunhalada nas costas e sangrando por causa das situações de *bullying* pelas quais passava. A metáfora do punhal enterrado nas costas e do sangue escorrendo pressupõe as agressões representadas por palavras, expressas na cor do sangue. Essa equipe escolheu dois colegas que tinham habilidade em desenhar (nos diálogos francos, de que tratei anteriormente, muitos talentos foram evidenciados) e considerei isso um ponto positivo, pois muitos alunos têm baixa autoestima, não reconhecem seus talentos, e sejamos francos, a experiência com esse trabalho me mostrou que muitos desses talentos permanecem abafados dentro dos muros das escolas<sup>118</sup>.

**Figura 09:** Alunos do grupo 3 produzindo colaborativamente o cartaz sobre *bullying*



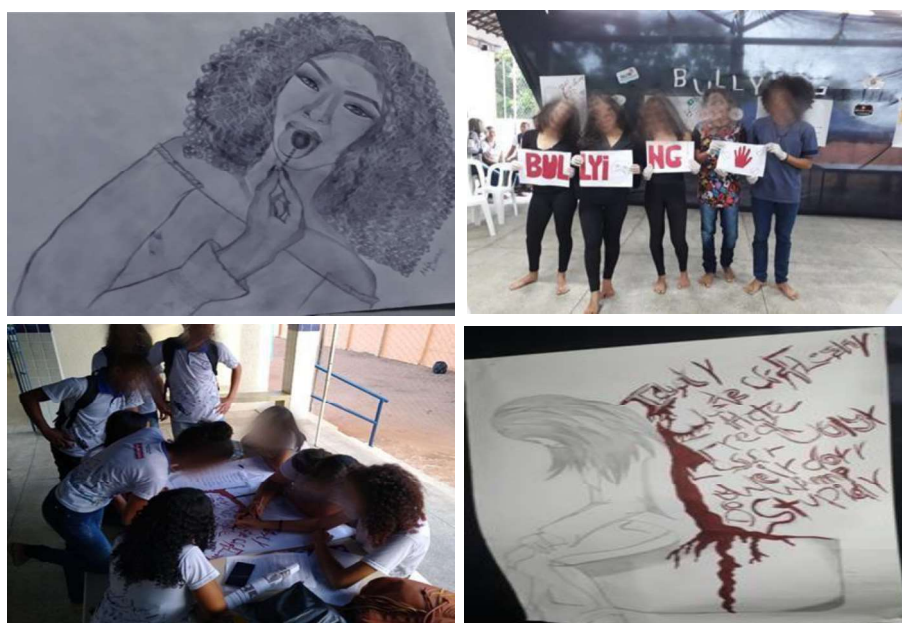
Fonte: Arquivos da pesquisadora.

tempo na escola anterior.

<sup>118</sup> Nessa sala, descobri alunos com uma excepcional habilidade para desenhar, dramatizar, fazer poesia, dançar, liderar, criar e para habilidades manuais e tecnológicas. Muitas vezes, nas aulas de Língua Inglesa nos modos tradicionais, isso não é percebido ou evidenciado, pois o foco restringe-se ao linguístico.

A seguir, apresento outras produções (Figuras 10) realizadas pela equipe 3 ao longo do projeto. Nesse grupo, especificamente, havia estudantes que já tinham sofrido *bullying* por causa de seus cabelos e resolveram mostrar todo empoderamento que seus cabelos representam para eles agora, através de seus desenhos e cartazes no canvas, evidenciando toda a beleza dos cachos e do volume, como um símbolo de resistência.

Figura 10 – Figuras do grupo 3 sobre o empoderamento





Fonte: Arquivos da pesquisadora.

A primeira figura representa um autorretrato desenhado pela aluna, evidenciando toda a beleza de seus traços negros e de seus lindos cabelos. Ela optou por um texto imagético, sem o uso da linguagem verbal, para expressar como ela se vê. A imagem foi produzida numa cor neutra, com tons sombreados de cinza, sobressaindo os tons da paleta de cor preta, do mais escuro para o mais claro. Essa escolha ressalta os traços da beleza negra, inclusive destacando olhos, boca e cabelos.

A terceira imagem é um cartaz produzido pelos alunos e realizado no Canvas que uniu o desenho realizado pela colega (autorretrato) a um dos registros fotográficos da apresentação da performance e fez esse cartaz para ser colocado no blog da escola, divulgando a importância do tema apresentado no evento. Além de criativo vemos a “apropriação ou remix”<sup>119</sup>. O termo é proveniente da língua inglesa “remix”; quando surgiu, estava relacionado ao processo de modificar uma música já gravada, transformando-a em uma nova versão. No processo, pode-se alterar ritmo, suprimir trechos, aumentar volume de um canal, acrescentar outros trechos, etc. Como veremos, posteriormente no trabalho com as canções realizado com os alunos da equipe para uma performance produzida por eles. O “remix/apropriação” é um processo criativo que parte de um modelo já pronto. Lankshear & Knobel (2008, p. 22) entendem a “remixagem” como a prática de combinação, manipulação e ou transformação criativa de artefatos culturais. Os autores partilham a visão de Lessig (2005 apud LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p.22-23) que estende esse modelo a toda criação artística cujo ponto de partida se apoia em outra ideia pré-existente: fotos, vídeos, pinturas, romances, etc Os exemplos de remix que circulam na

<sup>119</sup> O termos “*remixing*” (remixagem) e “*appropriation*” (apropriação) são usados como sinônimos pelo grupo *New Media Literacy*

internet são vastos ( os memes, as fanfiction, os gifs, os mashups).

Na terceira imagem, observamos o uso da linguagem verbal, que tornou a figura ainda mais atrativa para a transmissão da mensagem pretendida, destacando, em cada letra, o respeito à diversidade e à beleza dos cabelos negros por meio de diversos rostos, tipos de penteado e cortes de cabelo. Os rostos representados pelas carinhas demonstram alegria, satisfação e empoderamento. A linguagem multimodal trouxe uma argumentação lúdica e enfática para o texto.

Por fim, a quarta equipe resolveu, depois das pesquisas realizadas, fazer uma performance<sup>120</sup> mostrando as consequências que o *bullying* provoca na vida das pessoas. Para o trabalho realizado, eles escolheram duas canções que fazem parte do repertório musical deles. A primeira, “Waves”, de Dean Lewis, e a segunda, “Lovely”, de Billie Eilish. Os alunos fizeram uma montagem das duas, usando a técnica de corte e colagem das canções, para que elas pudessem ficar dentro do tempo da apresentação da performance com a remixagem, e uniram as canções, provocando um belíssimo efeito na performance que eles realizaram, além de demonstrar que compreendiam o que aquelas canções expressavam, não apenas na linguagem verbal oralizada e escrita, mas também nos ritmos, na interpretação realizada pelos interpretes dos vídeos das canções. A sinestesia foi um elemento fundamental para compreender como esses modos conjugados trouxeram novos sentidos aquela performance e aquela nova versão da música. Neste artefato, é possível perceber a prática da remixagem na perspectiva de Lankshear & Knobel (2008, p. 22)

A escolha pela performance oportunizou aos alunos trabalharem com uma modalidade artística que pode mesclar diversos tipos de linguagens, como o teatro, a música e as artes visuais. Toda produção artística foi produzida por eles. Desse modo, os alunos e as alunas desse grupo criaram expressões corporais, faciais e gestuais para exprimir a dor que as pessoas que sofrem *bullying* sentem. A receptividade da audiência que assistiu à apresentação foi muito boa, pois a maioria era estudantes, familiares e demais membros da escola. Sabemos que poucos dos que assistiram à apresentação conheciam a língua inglesa a ponto de compreenderem o que a letra das canções narrava. Mas, ao assistirmos a performance, tivemos contato com a maioria das formas de construção de sentidos apresentadas por Cope e Kalantzis (2009, p. 178-179):

---

<sup>120</sup> A performance é uma modalidade artística híbrida, isto é, pode mesclar diversas linguagens, como o teatro, a música e as artes visuais. Tem como características basilares: linguagem híbrida – mistura elementos do teatro, artes visuais, instalação, música, entre outros; não tem lugar “apropriado” para acontecer: pode ocorrer tanto em museus, galerias e instituições quanto em ambiente urbano e/ou público; registros da ação podem ocorrer por meio de fotografias e vídeos, mas o caráter da obra é efêmero, passageiro; tem o corpo como instrumento de ação artística.

Representação Visual (imagens capturadas ou em movimento, cena, perspectiva); Representação Auditiva (música, sons ambientes, barulhos); Representação Tátil (toque, cheiro e gosto – sensações corporais); Representação Gestual (movimentos de mãos e braços, expressões faciais, vestimentas, dança) e Representação Espacial (proximidade, espaço, distância interpessoal).

Por meio de expressões, comentários e atitudes, foi possível verificar que, embora todos tivessem tido contato com a mesma apresentação, suas sensações e impressões foram diferentes. Ratificou-se, assim, a ideia de que a subjetividade está intimamente relacionada à construção de sentidos, como ocorre durante o contato com a performance e os demais trabalhos compostos por imagens estáticas (cartazes e desenhos) e em movimento, cores e sons.

**Figura 11:** Estudantes do grupo 4 e sua performance



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Conforme expõe Cavalcante (2017, p. 103)<sup>121</sup> que trata o *bullying* como uma prática de ataque à individualidade e à integridade física, intelectual e emocional de outra pessoa, para isso, é preciso que se discuta e que haja engajamento dos alunos para a sensibilização, empatia e internalização desse tema, o que deve acontecer na escola. Com isso, a instituição não somente expande e solidifica sua proposta de formação cidadã, como também desperta o interesse dos alunos em estudar temas que se articulam com os conteúdos curriculares. A autora ainda afirma:

Em uma realidade escolar diversa tal como é a brasileira, discutir *bullying* para promover atitudes de tolerância e respeito às diferenças alinha-se à formação cidadã proposta como missão da instituição escolar e abre espaço para a manifestação e valorização das diferentes identidades e subjetividades da sala de aula. Isso é importante, principalmente, diante dos casos de assédio virtual e do abuso que jovens podem causar uns aos outros em rede social (CAVALCANTE, 2017, p. 103).

<sup>121</sup> Dissertação de Mestrado.

Acreditamos que esses meninos e essas meninas se mostram verdadeiros *designers* por meio de suas práticas multiletradas; com isso se estabelecem como alunos agentes, cidadãos ativos, capazes de agir no mundo conturbado pelo preconceito, pelo desrespeito, pela indiferença, que tanto causam sofrimentos. Os estudantes se reconhecem como responsáveis por essas mudanças, se posicionando com criticidade em busca do bem comum, como expõem Lankshear e Knobel (2011, p. 86) quando tratam sobre a importância do bem comum.

Desse modo, os alunos são capazes de apresentar outras leituras de mundo e diferentes maneiras de interpretar a realidade, demonstrando que a cidadania ativa está relacionada, com a ação, o comprometimento, a responsabilidade, o engajamento e a criatividade na produção de sentidos e com a crítica na escola e na sociedade (MONTE MÓR, 2018).

Enfim, em uma realidade escolar diversa, tal como é a brasileira, discutir o *bullying* para promover atitudes de tolerância e respeito às diferenças alinha-se à formação cidadã, proposta como missão da instituição escolar, e abre espaço para a manifestação e valorização das diferentes identidades e subjetividades presentes na sala de aula. Isso é importante diante, principalmente, dos casos de assédio virtual e do abuso que jovens podem causar uns aos outros nas redes sociais. Desse modo, o trabalho com essa temática facilita a desconstrução de representações estereotípicas.

#### 4.4.1.2 A Produção dos Artefatos Multimodais: JOGOS

Ao longo de nossas aulas, observei alguns pontos que precisávamos encontrar meios para minimizar, dentre eles podemos destacar: a timidez excessiva de alguns alunos; a pouca proficiência da língua inglesa (precisavam se apropriar e expandir o vocabulário deles sobre os textos adaptados que estávamos trabalhando e os que eles tinham lido); dificuldades extremas que alguns tinham em se expressarem (oral e escrita), tanto na língua materna quanto na língua inglesa, pelas dificuldades de pronunciar palavras do vocabulário dos textos, e alguns se sentiam constrangidos com a reação dos colegas ao cometerem equívocos de pronúncia (eles têm essa preocupação, o que acabava inviabilizando a participação). Assim, depois de conversarmos sobre esses pontos que citei e com o resultado das entrevistas realizadas, ao final de cada mês de aulas (ver Apêndice 04), no qual solicitava que eles avaliassem suas aprendizagens, a minha prática e a proposta de trabalho, que apresentassem sugestões para as nossas aulas, verifiquei, por meio dessas avaliações, que os alunos gostariam de participar da escolha das atividades e que uma das atividades sugeridas, por 18 dos 26 participantes, foi que

trabalhássemos com atividades lúdicas, jogos, brincadeiras, entre outros. Sendo assim, sugeri que produzíssemos alguns jogos (houve resistência porque queriam prontos) e falei da importância afetiva que aqueles jogos teriam se fossem produzidos por eles. Acabaram aceitando a sugestão. Depois do primeiro impasse, ficaram bastante entusiasmados, principalmente aqueles que haviam colocado essa sugestão no questionário de avaliação. Outros se mostravam indiferentes naquele momento, mas depois foram se integrando, conforme veremos.

Providenciei todos os materiais necessários (papel cartão, régua, tesouras, emborrachados EVA, cola) e levei uma impressora minha e coloquei à disposição deles na escola. Na aula da semana seguinte, conversamos sobre o que eles tinham mais dificuldades e queriam trabalhar. A maior incidência dos pedidos foi de jogos de memória para aquisição de vocabulário para que eles pudessem compreender melhor o *listen* das narrativas das animações, dos vídeos, das canções e pudessem pronunciar as palavras e frases, enfim, adquirir um vocabulário com o qual pudessem lidar melhor com aqueles textos. No geral, se mostraram muito animados em darem início à produção dos jogos, inclusive quatro dos oito alunos que se mostraram indiferentes na aula anterior.

Decidimos, então, criar jogos de palavras e um jogo de alfabeto para que eles pudessem formar palavras, frases e textos. Desse modo, eu sugeri que eles se organizassem em grupos de trabalho e que fossem diferentes dos grupos do trabalho anterior para que eles pudessem conhecer melhor todos os colegas. Alguns se mostraram resistentes e acabaram permanecendo nos mesmos grupos, outros mudaram de grupos sem problemas.

Conversamos e ficou acordado que as tarefas seriam: seleção das palavras, das expressões e das sentenças<sup>122</sup> (dos poemas e dos contos adaptados de Poe por Lou Reed) que eles gostariam de explorar e conhecerem em língua inglesa e em língua materna; digitação do material; revisão do material digitado; impressão do material; recorte das letras e dos vocábulos; recorte dos velcros para fixação das letras e das palavras ou sentenças nos tabuleiros dos jogos; preparação dos tabuleiros; e organização das regras dos jogos. Foram momentos prazerosos de envolvimento, pois tanto os entusiastas quanto aqueles que se mostraram indiferentes se engajaram na produção dos jogos. Sugeri que eles fizessem jogos de imagens para poderem contar as narrativas também pelas imagens, sem a linguagem verbal, como tínhamos feito com os poemas “Annabel Lee” e “The Raven”.

---

<sup>122</sup> Previamente, no grupo de *WhatsApp*, foram discutidas entre eles as palavras e expressões que cada um apresentou dificuldade para ler, escrever e reconhecer o sentido delas no contexto em uso. A equipe selecionou as que seriam inseridas nos jogos e as levou para a sala

Surgiram alguns problemas na nossa primeira aula de produção dos jogos, um deles foi o pouco espaço de tempo, que tinha de ser muito bem administrado para se aproveitar ao máximo. Desse modo, organizei o laboratório no intervalo das aulas e já os recebi com tudo pronto na sala do laboratório de informática. O outro problema foi administrar quatro computadores para 26 alunos. Por mais que eles tivessem tarefas por grupo, todos desejavam participar das pesquisas e da digitação. Logo, procurei resolver o problema, naquele momento, sugerindo que cada grupo ficasse com um computador, inclusive coloquei meu notebook à disposição de um deles. Alguns usaram seus celulares. A outra dificuldade foi com a internet (problema ao longo de todo o desenvolvimento da proposta, pois sempre estava lenta, caía com frequência, impossibilitava, inclusive, fazer a chamada escolar)<sup>123</sup>. Mesmo assim, foi uma experiência diferente. Neste primeiro momento, pouco foi feito e isso me preocupou bastante. A aula aconteceu, mas fiquei preocupada, pois a experiência apontava encontrar soluções na logística para o próximo encontro.

Sendo assim, conversei com a coordenação sobre a possibilidade de os alunos poderem passar uma tarde comigo fora da escola, visto que gostaria de levá-los ao laboratório da universidade para realizar um trabalho com eles, mas precisava de pelo menos um período da manhã ou da tarde com a turma e não apenas de uma ou duas aulas. A coordenação ficou de me contatar para comunicar como eu poderia proceder; então, sugeri a possibilidade de fazer na tarde da semana seguinte, no dia da reunião com os professores, já que as aulas seriam suspensas e os alunos estariam livres; e assim aconteceu. A escola mandou um comunicado para os pais sobre a aula de campo, como eles chamam. Os responsáveis receberam os aceites e autorizaram a ida dos estudantes.

Na semana seguinte, na quinta-feira, fui apanhá-los na escola às 13h e seguimos para a universidade. Foi uma experiência muito interessante o entusiasmo e a maneira como eles se sentiram em relação à vivência daquela tarde. Nenhum deles, antes, tinha ido a uma universidade, estavam bastante curiosos. Chegamos ao *campus* às 13h30. Fizemos uma breve incursão pelos espaços (biblioteca, auditório) e visitamos a ala do curso de Letras. Foram recebidos por alguns dos meus alunos do curso, que deram as boas-vindas e conversaram um pouco com eles; alguns ficaram entusiasmados para serem alunos universitários, pois os acadêmicos de Letras, além de trocarem algumas experiências com os estudantes, disseram que,

---

<sup>123</sup> A frequência acontecia on-line, pois o Estado de Alagoas havia implantado um sistema chamado Sageal, em que, inclusive, após pandemia a ampliação de acesso às redes faz parte da proposta da implantação desse sistema nas escolas. Mas nada disso havia sido feito até o final daquele ano letivo. Havia uma reclamação muito grande por parte dos professores, pois a frequência era online eles tinham de realizar a frequência normalmente, usando seus celulares e suas internet particulares. De igual modo ocorreu comigo ao longo de todo o processo.

em breve, seriam estes que estariam ali, como havia acontecido com os licenciandos recentemente (era a turma do primeiro período de Letras). Esse contato dos alunos de Letras com os alunos da escola foi muito produtivo, pois, de certa forma, mostrou a estes uma possibilidade que alguns nem almejam, como disseram em entrevista e nas aulas iniciais. Inclusive, havia três alunos do curso de Letras que eram egressos dessa escola. A seguir, apresento alguns registros desses momentos de nossa chegada e da nossa saída do *Campus III* da universidade<sup>124</sup>.

**Figura 12:** Alunos no *Campus III* da universidade – chegada ao *campus*



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

**Figura 13:** Alunos no *Campus III* da universidade – saída do *campus*



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

<sup>124</sup> A Uneal – Universidade Estadual de Alagoas tem seis *Campi*, sendo que cada *campus* está localizado em uma cidade do interior do Estado (*Campus I* – Arapiraca; *II* – Santana do Ipanema; *III* – Palmeira dos Índios (terra de Graciliano Ramos); *IV* – São Miguel dos Campos; *V* – União dos Palmares (terra de Zumbi) e, finalmente, o *Campus VI*, na cidade de Maceió, capital do Estado.

Chegamos ao laboratório às 14h e iniciamos os nossos trabalhos. Os alunos puderam ficar cada um com seu computador. Havia uma boa conexão para que todos pudessem usar a rede para suas pesquisas. Aproveitamos o ensejo para tratar sobre como proceder com a pesquisa *on-line*. Percebi que eles tinham dificuldades em como conduzir a pesquisa e em como selecionar e organizar os materiais, inclusive referenciar o material utilizado. Conversamos sobre o papel das normas da ABNT nos trabalhos que envolvem pesquisa. Aproveitei a oportunidade para tratarmos sobre como proceder em situações de uso de imagens, como reconhecer se a imagem pode ser reproduzida<sup>125</sup>(esse é um assunto que considero importante e o qual os alunos, muitas vezes, desconhecem, mesmo usando imagens em suas redes sociais com frequência). Aprendemos como fazer alguns jogos no *PowerPoint*. Encerramos às 17h, pois eles deveriam voltar à escola às 17h30, horário em que os ônibus que conduzem os estudantes até suas residências chegam para apanhá-los, visto que muitos residem em povoados próximos e alguns mais distantes.

**Figura 14:** Alunos no laboratório do *campus*



<sup>125</sup> Orientações para uso de imagens. Disponível em: [tps://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/) e em: [tps://comunidade.rockcontent.com/direitos-autorais-de-imagem/](https://comunidade.rockcontent.com/direitos-autorais-de-imagem/).



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Na semana posterior a esse encontro, continuamos a produção dos jogos, na escola deles. Os alunos recortaram todo o material impresso e fizeram as devidas colagens. Construimos as regras para cada jogo. A seguir, vejamos uma ilustração referente a um desses momentos na escola (essas aulas aconteceram no pátio da escola).

**Figura 15:** Alunos elaborando os jogos



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os alunos produziram seis jogos de memória (*Memory Games*), sendo um jogo com 156 peças de letras do alfabeto de A a Z (equivalentes a seis alfabetos). Eles produziram seis envelopes e dispuseram cada alfabeto em um deles e os denominaram de jogos do alfabeto (*Alfabeth Games*). Produziram dois jogos de vocabulário (*Vocabulary Games*), os quais contêm 80 palavras dos textos que tínhamos trabalhado e que foram escolhidas por eles. E um jogo sobre as estações do ano (*Game of the Seasons*), contendo os nomes das estações e dos meses; os estudantes escolheram as cores relacionando os meses a cada uma delas como símbolo de



**Figura 19:** *Game of the Seasons*

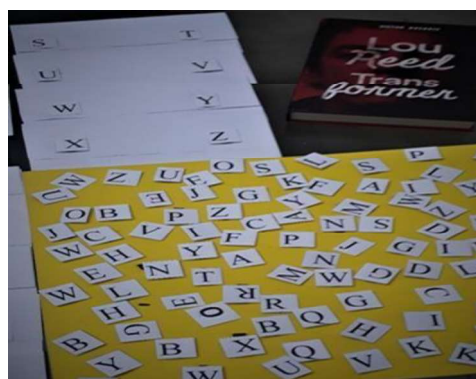


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Figura 20:** *Vocabulary Games*



**Figura 21:** *Alfabeth Games*



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Acredito que para aprender é preciso envolvimento, um sentimento de pertencimento àquele grupo do qual fazemos parte. Nos momentos em que os estudantes se envolveram nas atividades lúdicas, foi possível perceber esse tipo de sentimento por meio de uma aprendizagem de forma despreocupada, leve, colaborativa, mas também bastante competitiva. Conforme afirma Fernández (2001, p. 8),

[...] o jogo é uma forma inata de aprender, é a capacidade que temos de ir experimentando e nos apropriando daquilo que nos rodeia e fazê-lo de forma prazerosa; a aprendizagem verdadeira é sempre um jogo em que entram, como em todo o jogo, a motivação, o desejo, o desafio, o descobrimento, a criatividade, os truques, o prazer de chegar ao final e de se superar.

Tanto nas aulas de produção dos jogos quanto nas aulas em que os alunos aprenderam brincando, nos momentos em que foram desafiados a participarem dos jogos, através das regras que também ajudaram a construir, havia, ali, um envolvimento, uma colaboração, numa ideia

de agência e de designers (os alunos e a professora). Todos tinham contribuído para a construção daqueles artefatos multimodais e isso representou, para aqueles alunos, uma (re)significação de suas experiências com os jogos, porque os alunos estavam sendo agentes, produtores, daqueles processos de aprendizagem. Tanto na criação/produção quanto na hora de praticarem os jogos, se sentiram empoderados e esse foi um dos trabalhos mais bem avaliados por eles.

As brincadeiras aconteceram na sala do laboratório e no pátio, pois havia umas mesas e uns bancos que acomodavam melhor e facilitavam a participação dos times. A utilização de jogos auxiliou no trabalho com várias habilidades dos alunos na língua inglesa, visto que possibilitou uma maior interação entre eles, dando espaço para que cada um se expressasse de forma natural, trazendo confiança e atenção. Os trabalhos desenvolvidos com os alunos criaram possibilidades para uma aprendizagem mais significativa e contribuíram para que o ambiente escolar (sala de aula) se tornasse um lugar mais agradável, sociável e interessante para suas aprendizagens, sobre esses aspectos e sobre a relação das atividades lúdicas que proporcionam essas mudanças nos modos como a aprendizagem se desenvolve. Dias (2015, p. 54) afirma que essa incitação provocada por atividades que envolvem o lúdico está relacionada ao conceito de ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal, de Levy Vygotsky, conforme trata:

A atividade lúdica cria uma “zona de desenvolvimento próximo”, conforme Vygotsky um espaço que incita ao aluno a que supere suas possibilidades atuais e ponha em prática todos seus recursos inatos para superar a si mesmo, de modo que utilize e desenvolva a atenção, a reflexão, a memória, a concentração, a relação lógica, a agilidade e todos seus sentidos, além da confiança em si e em suas possibilidades, habilidades que não se ativam quando a proposta de aprendizagem implica somente na audição e repetição (DIAS, 2015, p. 54).

A interação, a confiança, o desempenho, a concentração, o desejo de participar e de vencer os desafios impostos pelas regras estabelecidas para o jogo, como, por exemplo, o tempo para organizarem a resposta, para a formação do maior número possível de palavras e/ou de sentenças; a formação das palavras, as dúvidas que surgiam sobre como aquela palavra era grafada ou pronunciada, sobre termos que faltavam na sentença<sup>126</sup>, todos esses elementos foram

---

<sup>126</sup> Esta atividade consistia em que, no tempo estipulado, os alunos criassem sentenças sobre as personagens dos textos estudados, apresentando características para elas, por exemplo, “Annabel Lee was happy”, falando de algum tipo de ação que elas estavam realizando, em marcações de tempos diferentes: agora, hoje, ontem, amanhã, e usando tempos verbais diferentes (*simple present, present continuous, simple past and simple future*): “Annabel Lee is in love”; “Madeleine will be buried live”; “Madeleine was buried live”, “Roderick rode up to Usher”. As sentenças anteriores são exemplos que eles construíram. Substituam os nomes das pessoas por outro que represente o mesmo gênero, observando a quantidade de pessoas envolvidas (*Personal pronouns*), entre outros.

de fundamental importância para a formação dos alunos, demonstrando que eles realmente estavam aprendendo com as atividades. Eles iam verificando, avaliando, e eu ia mediando, através de questionamentos que os ajudavam a construir hipóteses acerca dos equívocos e dos acertos, como também a justificarem o porquê de eles considerarem aquilo que estavam construindo, ora certo, ora errado. Eles tiveram a oportunidade de refletir sobre a escrita que montaram com as imagens das letras, em equipe, um ajudando o outro a responder e a justificar as possíveis respostas levantadas pela equipe, como também eles se mostraram receptivos à montagem das palavras com as letras do alfabeto, principalmente aqueles que demonstravam uma maior dificuldade com a escrita. Ao longo da brincadeira, mostraram-se mais confiantes e montavam palavras e sentenças sobre as narrativas que estavam ouvindo.

O jogo do alfabeto pode ser usado em várias situações de aprendizagem, desde a formação de palavras, expressões e sentenças até a pronúncia delas. Nessa turma, muitos desconheciam a pronúncia e até a quantidade de letras que contém o alfabeto em inglês, que, para a criação dos jogos, eles precisaram usar para montar os nomes dos personagens das narrativas, os títulos das narrativas, as ações e as características dos personagens. Nesses tipos de jogos, foi possível inserir várias situações das metarrepresentações<sup>127</sup>, em uso contextualizado, e fazê-los compreenderem noções básicas, principalmente quando eles tentavam organizar as sentenças na língua inglesa, pois sentiam dificuldades em como inserir o tempo verbal indicado para aquele contexto, fazer a retomada de um termo com um referente adequado, fazer uma negação sobre algo. Muitos repetiam o mesmo termo, por exemplo: “Roderick was a very sad man”; “**Roderick** (He) had a sister. Her name was Madeleine, but **Madeleine** (she) was very sick”; “One day, **arraive** (arrived)”.

Neste momento, descrevo algumas considerações sobre uma dessas situações em que eles estavam participando de um torneio com os *Vocabulary Games* e os *Alfabeth Games*, a partir de uma disputa que tinha o objetivo de saber quais eram as equipes vencedoras por cumprirem as tarefas que recebiam, por organizarem dentro do tempo estipulado e por usarem as regras do jogo. Nessas atividades, podemos perceber o desenvolvimento de habilidades de atenção, elaboração de hipóteses para a construção da sentença, uma considerável diminuição da timidez, pois eles se apoiam uns nos outros com o objetivo de ganhar, há um espírito de competitividade, há um processo contínuo de avaliação do que estão produzindo, no entanto eles não se sentem avaliados, afinal é um jogo. Eles acabavam avaliando a própria construção das sentenças que produziam e participavam da avaliação das construções dos outros alunos,

---

<sup>127</sup> Significados sobre significado; símbolos que descrevem sistemas de símbolos, como gramática ou notação musical (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

quando eu mediava com questionamentos, tais como: “O uso desta palavra está adequado para este contexto?”, “Qual é a função aqui deste termo?”, “Por que vocês usaram este e não outro?”, “Qual é o sentido agora quando usamos este aqui?”, “Falta alguma palavra neste contexto para comunicar o que está sendo pedido?”, “Pensem em outra palavra que representaria melhor o que vocês querem dizer”.

Obviamente, observamos que há limitações, como o uso dos sinais de pontuação, por exemplo, mas o objetivo maior dessas atividades lúdicas com palavras e formações de sentenças era envolver os alunos, principalmente aqueles que têm dificuldades e resistência em organizar sentenças em LI por, ainda, se encontrarem em um estágio inicial de aquisição dessa língua, assim foi possível que eles se envolvessem com essas metarrepresentações.

Como estamos trabalhando numa perspectiva dos multiletramentos, com o conceito de *design*, nas ocasiões de trabalhos que envolviam as questões gramaticais, busquei identificar “como era (e ainda é) no letramento da abordagem didática”, usado como uma metalinguagem para descrever as lógicas da linguagem, e, sempre que pude, evitei usar esses termos com os alunos e, quando usei, não tratei sobre os tipos de regras ou de suas definições; assim, para me reportar a esses termos, realizei uma abordagem conforme orientam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 326):

No entanto há algo que queremos manter ao passarmos do letramento para os letramentos (no plural): um espaço para o que chamamos de metarrepresentação ou representação sobre representação. “Cachorro” é um símbolo que representa um tipo de animal, mas chamar “cachorro” de um “substantivo” é usar um símbolo para descrever o tipo de símbolo que “cachorro” não é. “Substantivo” é um metassímbolo ou **metarrepresentação**, que usaremos para descrever a maneira como os letramentos funcionam, em vários modos diferentes, uma vez que as metarrepresentações são uma das inúmeras ferramentas úteis para a aprendizagem dos letramentos (grifo dos autores).

Consoante a fala dos autores, eles explicam que a metarrepresentação funciona como um processo de identificação dos elementos do *design*, em que se constroem significados como um processo dinâmico, procurando distanciar-se da ênfase nos significados estáveis e consistentes e na sua transmissão direta, como no caso das premissas do letramento, numa abordagem didática, pois a língua não é um código objetivo a ser decodificado, como aparentemente se mostra nessa acepção. Ao contrário, os multiletramentos abordam a língua pelo viés da fluidez de significados, suas interpretações e da necessidade de negociar os seus usos sociais, conforme foi tratado na seção da fundamentação teórica.

**Figura 22:** Os alunos usando os *Vocabulary Games* e os *Alfabeth Games*



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Conforme Silva (2013, p. 3), o lúdico tem se mostrado um importante instrumento para o ensino de inglês, porque se baseia no pressuposto de que a atividade de sala de aula pode ser mais competitiva e interessante e que, assim, o aluno pode se tornar mais interessado em assimilar os conteúdos e também o vocabulário, diferente do que ocorre, por exemplo, em um ambiente de sala de aula mediante aulas expositivas, em que o professor fala e o aluno participa, mas não de forma imersiva, como a do jogo, que envolve o brincar e o envolver-se com vistas a competir. Observa-se, na perspectiva posta, que o ensino e a aprendizagem chegam ao aluno de forma fragmentada, em que o professor tenta transmitir o conhecimento, porém o aluno não consegue, muitas vezes, assimilá-lo. No entanto, com as atividades lúdicas, pudemos ver o engajamento e uma promoção do desejo do aluno no desafio de querer ser autor de sua aprendizagem. Abaixo, observamos algumas imagens do momento em que os alunos estão participando com os *games with images: adpting narratives*.

**Figura 23:** Alunos participando com os *Games with images - adpting narratives*



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Outro jogo que considerei interessante foi o *Games with images: adapting narratives* pela criatividade dos alunos em usarem as imagens que eles mesmos haviam pesquisado e selecionado para as produções das peças dos jogos. Essas imagens foram selecionadas de adaptações dos textos de Poe (em *Pinterest, storyboard, graphic novels*, imagens de filmes), ou seja, esses recursos estavam disponíveis. Eles fizeram pesquisas no *Google*, entraram em várias páginas da internet e, com isso, imergiram em novas leituras em linguagem híbrida, que envolveram outros textos multimodais, à medida que se aventuraram para explorar mais recursos para construir significados para eles. No entanto, essa construção de significados só foi possível porque, ao longo das aulas, trabalhamos uma proposta de (Multi)letramentos que envolveu leituras multimodais de adaptações literárias (videoclipes, animações, *graphic novel*, música) de textos de Edgar Allan Poe.

Contudo, houve um momento em que eles experienciaram o novo, quando entraram em contato com alguns termos, tais como: (Multi)letramentos literários, adaptações e multimodalidades, *Design, Redesigned*, tendo, com isso, de (re)pensar sobre a noção tradicional de leitura e texto, principalmente no âmbito literário, que hoje dialoga com outras mídias/artes. Fizemos leituras e discutimos os textos através de diferentes modos de significação (escrito, visual e sonoro, auditivo, gestual). Essas aulas ampliaram a percepção leitora dos alunos participantes, caso contrário, o percurso não teria sido o mesmo, tendo em vista que eles já usam a internet, mas não conheciam os termos e não conseguiriam ter feito o percurso sem a mediação.

Em outros termos, professores e estudantes dos letramentos devem se ver como participantes na mudança social, como aprendizes que podem ser *designers*, ou melhor, produtores e transformadores ativos de significados dentro de sua comunidade. Acredito que nos comportamos como *designers* construtores de significados. Quando observo o movimento que eles fizeram, enquanto *designers* produtores de significados, sobre as imagens (*designs* disponíveis), e passaram a *(re)designed* (pois suas experiências visuais e suas imaginações foram reinseridas nos seus universos de leitores, as suas representações visuais (percepções e imagens mentais) resultaram na criação dos jogos com as imagens, que aparecem, agora, no campo perceptivo deles e de outros (comunicações visuais), transformando-se em objeto para novas interpretações. Nesse sentido, as imagens mentais se tornaram recursos disponíveis para novos significados visuais, ou seja, quando eles usaram os jogos para a recontagem dos contos, reconstruíram, com as mesmas imagens, diferentes recontos (leituras) das narrativas de “Annabel Lee/The Bells” e “The Fall of the House of Usher”.

Nesse caso, podemos dizer que os *(re)designed* acabam funcionando como processos de

adaptação, pois, além de criativos, contêm intertextualidades palimpsésticas tanto com os textos de Poe quanto com os de Reed e com os de *Nox arcana* quando os estudantes usaram a música como um dos elementos para compor a leitura usando as imagens. Isso porque, em um primeiro momento, eles faziam uma sequência da narrativa, colocando as imagens e os personagens nas ordens de ocorrência, mas, quando recontavam a narrativa, apareciam, por exemplo, tanto personagens do conto de Poe quanto personagens do texto de Reed.

Uma equipe que considerei muito criativa foi a que colocou as imagens e selecionou fragmentos da música do *Nox Arcana*, tanto para a leitura adaptada de “Annabel Lee/The Bells” quanto de “The Fall of the House of Usher”, e colocaram a canção como fundo musical na hora em que contavam, com o objetivo de criar uma atmosfera melancólica de terror gótico, quando trouxeram elementos da representação sonora (música), depois que montaram, dando um novo efeito ao texto que era composto por imagens.

**Figura 24:** Alunos participando com *game of the Seasons*



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

O último jogo que eles produziram tem uma relação interessante com uma das músicas que estávamos ouvindo em uma das aulas, “The Fall of the House of Usher”, em que eu pedia que eles prestassem atenção em cada som para que pudessem identificar como ocorria, assim eu solicitava que eles realizassem o registro. Quando foram compartilhar as experiências, muitos disseram “ter ouvido chuva forte, parecia que tinha muito vento”<sup>128</sup>. Quando estávamos

<sup>128</sup> O fragmento da canção que eles estavam ouvindo era este:  
(*the sound of knocking on a door, the door opening, a storm in the background*) POE  
*It's been a long time, Roderick. I've ridden many miles.*

falando sobre suas percepções em relação à audição da narrativa, eu perguntei: “Vocês acham que o cenário em que a narrativa está ocorrendo pode ser identificado por qual das estações do ano?”, “Por que vocês conseguem identificar?”. Então eles responderam que se tratava do inverno. Essa resposta foi quase unânime. Com base nisso, lancei outro questionamento: “Mas por que vocês acham que é inverno?”. Na sequência, Paul<sup>129</sup> respondeu, como sempre, bem baixinho: “... Acho que não porque ele fala *Autumn*, mas não sei”. Então eu disse: “Muito bem, a estação é *Autumn* mesmo”. Desse modo, identificamos que existe uma diferença entre outono (*autumn* or *fall*) e inverno (*winter*). Diante disso, propus que nós relembrássemos as estações do ano: “Vamos, então, lembrar as estações do ano?”. E obtive como resposta: “Verão e inverno”. Nessa fala dos alunos, observei que existia uma representação clara das estações do ano na região do Agreste e do Sertão nordestinos, que são regiões demarcadas pelo sol (verão) e pela chuva (inverno), com base nas características típicas da vegetação e do clima local.

Trata-se de um assunto aparentemente fácil, a partir do qual poderíamos ter conseguido respostas, em língua inglesa, com a nomenclatura das quatro estações, mas se transformou no tópico da aula, uma vez que conversamos sobre as diferenças climáticas dentro do nosso país, com base nas regiões, momento no qual cada aluno queria falar sobre as suas experiências. Tinha uma aluna, “Kate”, que era de São Paulo e estava morando há quatro anos no Estado de Alagoas; ela falou da sua experiência com o clima do Sudeste e como foi difícil se adaptar ao Nordeste. Outra aluna, “Mary”, era de Santana do Ipanema, uma cidade alagoana bastante quente. E os demais eram de Palmeira dos Índios, dos povoados circunvizinhos, mas todos queriam, de algum modo, se expressar.

Depois disso, fomos discutir sobre o clima europeu e o clima dos EUA. Como eles podiam descrever isso? Era parecido ou diferente do nosso? Eles relataram as suas percepções e usaram os conhecimentos que tinham adquirido por meio de reportagens jornalísticas e pelo que já haviam observado em fotos, vídeos, séries e filmes e, nesse sentido, deduziram que esses locais apresentam uma temperatura diferente da nossa, considerada extremamente fria, em que sempre estava nevando ou caindo gelo. Neste momento, busquei explicar o porquê de essas regiões terem essa condição climática e por qual motivo temos a ideia de que lá está sempre

---

*It Is been a dul land soundless day for autumn. The leaves have lost their autumn glow, and the clouds seem oppressive witht heirdrifting, finery* (REED, 2010, p. 740).

Lou Reed dá nome ao personagem que ele criou para a narrativa musical, que é o amigo de infância de Roderick Usher, que, no conto de Edgar Allan Poe, não tem nome, é apenas chamado de “o amigo de infância”, mas, na adaptação de Reed, este o nomeia como Poe. Desse modo, essa é uma cena em que “Poe” é esse amigo que Roderick Usher está esperando e ele está vindo para a mansão porque recebeu um chamado do amigo através de uma carta.

<sup>129</sup> Paul é aquele aluno excessivamente tímido, a quem já me reportei outras vezes ao longo da tese, o qual apresentava um bom *listen* e fazia uma boa leitura de textos em LI.

nevando ou chovendo. As percepções que algumas pessoas do Sul, Sudeste e outras regiões têm com relação ao clima do sertão nordestino eram similares. Geralmente, as pessoas constroem essas impressões por meio das informações veiculadas nas mídias de comunicação e acabam internalizando e naturalizando essas concepções.

Encerramos esse momento e voltamos aos nomes das estações em língua inglesa, e, por incrível que pareça, a maioria da turma desconhecia. Diante disso, perguntei: “Vocês poderiam me dizer, com base na informação da estação (*Autumn*), em quais meses essa narrativa poderia estar sendo contada?”. Eles disseram que talvez fosse no mês de junho (*June*), ou seja, associaram, novamente, aos conhecimentos que possuem da região local. Eles apresentavam dificuldades em compreender a relação entre os meses do ano e as estações, além de não lembrarem todos os meses e de alguns sentirem muita dificuldade em lidar com a pronúncia de determinadas palavras referentes aos meses e às estações.

Através dessas experiências, surgiu o desejo da criação dos jogos, momento que teve bastante receptividade por parte deles, uma vez que a dinâmica do jogo favorecia a aprendizagem, pois as peças ficavam viradas no tabuleiro e eram embaralhadas pela equipe oponente, assim os alunos iam virando e, caso conseguissem fazer os pares corretos e falar os nomes das estações e dos meses, eles ganhavam e prosseguiam, caso contrário, passavam a oportunidade para outra pessoa. O desejo de vencer fazia com que eles falassem os nomes em língua inglesa; quando o aluno da equipe estava jogando e acertava, mas não queria falar, a equipe dizia: “Vamos todos pronunciar junto” e assim eles faziam.

O que podemos inferir em relação a essa atividade sobre esses artefatos multimodais produzidos pelos alunos é que proporcionou momentos criativos e úteis para suas aprendizagens. Eles gostaram muito dessa imersão, pois, nos momentos de aula que dedicamos aos jogos, eles sempre reclamavam e, quando a aula terminava, diziam: “Na outra aula vamos jogar?”. Eles usaram todos os jogos que produziram.

Na autoavaliação da aprendizagem que realizei com eles, foi solicitado que apresentassem pontos positivos e negativos sobre o processo de ensino e aprendizagem das aulas que envolveram a produção e os torneios. Eles avaliaram essas atividades como uma das que eles mais tinham gostado. Optei por colocar os dados em um quadro síntese (ver abaixo) porque as respostas deles foram muito similares tanto no tocante aos pontos positivos quanto aos negativos. O que me surpreendeu em relação aos pontos negativos foi que 22 dos 26 alunos disseram que consideravam a carga horária da disciplina LI pouca. Isso foi recorrente em outras atividades.

**Quadro 10:** Síntese de autoavaliação das aprendizagens dos alunos sobre os jogos

<b>Pontos positivos</b>	<b>Pontos negativos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É mais fácil de aprender.</li> <li>- Conhecer a universidade e usar o laboratório.</li> <li>- Foi muito divertido, nem parece aula.</li> <li>- Participar da produção e jogar foi muito gratificante.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber que pude produzir um jogo.</li> <li>- Fazer o jogo e depois jogar com ele.</li> <li>- Aulas dinâmicas, divertidas, legais.</li> </ul> </li> <li>- Participar da competição, a pessoa esquece e até fala inglês.</li> <li>- Aprendi muito mais do que em aula.</li> <li>- O envolvimento da turma e a produção dos jogos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muda a rotina das aulas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouco tempo, queremos mais aulas de inglês.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouco tempo, para brincar.</li> <li>- Perder para o outro time.</li> <li>- Ter que falar em inglês.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Dados das avaliações de aprendizagem dos alunos.

Em face do exposto, podemos ter uma compreensão positiva da participação dos alunos em todos os eventos de letramento ocorridos ao longo desse processo. Houve uma interrelação entre os textos multimediais trabalhados e as produções dos artefatos multimodais, principalmente no *Games with images: adapting narratives*, porque os estudantes trabalharam com o reconto das histórias, usando recursos visuais (imagens estáticas), orais (suas vozes) e sonoros (uso da música). Eles tomaram os textos trabalhados como base tanto os literários quanto os musicais (“Annabel Lee/The Bell” e “The Fall of the House of Usher”), agindo como verdadeiros *designers*. Desse modo, podemos dizer que houve a inserção do recurso da intertextualidade a partir da criatividade evidenciada nas produções dos jogos (*redesigned*) e dos textos multimodais (escritos, orais, visuais e sonoros) quando eles participaram e produziram os textos, usando a organização das narrativas pela sequência das imagens escolhidas por cada grupo. A partir dessas organizações, eles oralizavam a narrativa com acréscimo da música, como ocorreu em uma das equipes.

#### 4.4.1.3 A Produção dos Artefatos Multimodais: *As Fanzines/Ezines*<sup>130</sup>

Esta subseção objetiva apresentar os artefatos multimodais, as fanzines ou ezines, em que busco contextualizar a produção desses artefatos, que se deu depois da leitura dos contos de Poe “O Coração Revelador” e “O Gato Preto” e após os alunos assistirem aos vídeos de

<sup>130</sup> Esse artefato multimodal pode ser denominado *fanzine*, *ezine* ou *zine*. No corpo do trabalho, usarei a dupla nomenclatura apenas no primeiro parágrafo; no decorrer do texto, usarei apenas *fanzine*.

animação de “Annabel Lee”, “The Raven”, “The Tell-Tale Heart” e “The Fall of the House of Usher”, bem como depois da apresentação de “The Cask of Amontillado” (que foi trabalhado em slide). Conversamos sobre as adaptações e, ao longo dessas leituras, buscamos relacionar o conceito de adaptação dos textos lidos com os quais iríamos estudar, ou seja, as canções, e sobre os álbuns conceituais e suas relações com os textos trabalhados. Após as devidas orientações e explicações, os alunos foram convidados a ampliarem o conhecimento sobre os autores Poe, Reed, Piotrowski e Vargo através de uma pesquisa na internet.

O trabalho foi realizado em equipe e os alunos foram orientados pela pesquisadora no sentido de que poderiam comunicar seus resultados de pesquisas, em forma de fanzines, aos colegas da sala e de outras turmas, conforme o que eles julgassem mais importante selecionar para ser inserido naquela mídia informativa. A pesquisa foi realizada e levada para a sala de aula, onde discutimos os pontos mais relevantes a serem tratados nas fanzines. Apresentei um vídeo sobre como produzir as fanzines. Houve pesquisa, seleção e organização das imagens para ilustrar as produções. Depois de todo o processo descrito, houve a produção das fanzines na escola e, posteriormente, a divulgação. Eles produziram nove fanzines, conforme a figura 25. Foi uma atividade na qual os alunos se engajaram bastante na confecção e distribuição.

Como já explicado, o contexto de produção desses artefatos multimodais se deu após as pesquisas sobre a biografia e as curiosidades sobre os autores Edgar Allan Poe, Lou Reed e William Piotrowski e Joseph Vargo e suas obras. Os alunos foram convidados a apresentar em forma de uma revista artesanalmente confeccionada conhecida como *fanzine*, que recebeu esse nome pela sua etimologia. *Fanzine* é um neologismo que surgiu a partir da contração de duas palavras inglesas, *fanatic* + *magazine*, que, em tradução livre, pode ser entendida como revista do fã. As *fanzines* são uma manifestação midiática de tema livre e as que foram produzidas tinham os seguintes temas: *Literature and Music; Poe and Nox Arcana; Edgar Allan Poe; Lou Reed; Nox Arcana; Shadow of the Raven: Nox Arcana* (Ver figuras 25 e 26). De acordo com Magalhães (1993, p. 9),

Fanzine é uma publicação de caráter alternativo e amador, lançado, geralmente, em pequena tiragem e que é impresso de forma artesanal. Os responsáveis por sua produção e edição são, na maioria das vezes, indivíduos, grupos ou fãs-clubes de determinado segmento (arte, música, cinema, literatura, política, HQ, poesia etc.), aficionados pelo tema em questão.

Essas revistas são feitas com desenhos, colagens e textos digitados ou escritos à mão. Possuem tiragem pequena e de fácil circulação, principalmente entre os jovens. Quem produz uma fanzine quer criar vias, meios de apropriar-se e de dialogar com manifestações sem espaço

de circulação. Por meio dessas publicações independentes, o “zineiro” conhece, aprecia, apreende e faz parte de diferentes manifestações, criando um diálogo que anteriormente não existia. Essa era a pretensão da atividade, que os alunos pudessem articular os conhecimentos para além da sala de aula. Portanto, ensinar a ler e a produzir fanzines é permitir que os alunos tenham voz no contexto de ensino e aprendizagem, a partir do seu próprio universo cultural.

Na produção de uma fanzine, o aluno pode escolher o assunto que quer estudar, ler e produzir, fato que faz dela uma forma particular de aprendizado, gerando um ambiente propício a expressões culturais e ideológicas variadas. Nela, pratica-se, também, o letramento visual como uma habilidade de interpretar a informação visualmente apresentada, baseando-se nas premissas de que imagens podem ser lidas e de que seu significado pode ser decodificado através de um processo de leitura, visto que muitos optaram por ilustrar com desenhos feitos à mão e com outras imagens previamente buscadas e selecionadas para surtir o efeito de sentido pretendido. Desse modo, muitas habilidades são desenvolvidas: observar, identificar detalhes, compreender as relações visuais, pensar, analisar criticamente, criar e comunicar por meio de recursos imagéticos conjugados ou não ao verbal.

**Figura 25:** Fanzines produzidas pelos alunos



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Figura 26:** Fanzines xerografadas para distribuição



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No que diz respeito ao formato, a fanzine foi produzida em folhas de papel sulfite no tamanho A4 dobrado. Algumas foram produzidas com oito folhas (as três menores) e outras, com dezesseis folhas (as seis maiores). Depois de prontas as matrizes, as cópias foram xerocadas em preto e branco para serem distribuídas entre os colegas da sala e os demais colegas dos primeiros anos da escola. Os alunos se sentiram empoderados de verem seus trabalhos sendo apreciados por outros colegas. Aquela atividade de pesquisa havia gerado um produto que não era para a professora corrigir, mas para informar (comunicar) sobre um assunto pesquisado e discutido pelos estudantes, mediados pela professora, e que seria divulgado para outros colegas da escola. A organização do conteúdo é, na maioria das páginas, linear, feita de forma não muito organizada. Isto é, não apresenta a sequência padrão das revistas comerciais com os textos em colunas e fotos/ilustrações adequadas ao espaço. As produções foram simples, mas apresentam imagens representativas e concatenadas com os textos, de maneira livre e irregular, como detalhado a seguir.

As três fanzines menores têm oito folhas cada e todas as informações são organizadas em uma única folha, em apenas um dos lados, depois das devidas marcações feitas na página. A revistinha aberta fica no formato de uma folha A4 (ver figuras 27, 28 e 29) e, fechada, ela fica uma miniatura de uma revista composta por oito folhas. As alunas decidiram fazer todo texto verbal escrito à mão, já o texto visual foi mesclado entre desenhos feitos à mão (três imagens de Poe, duas delas com o corvo, inclusive a da capa) e aparecem outras imagens como: três *emojis*, um corvo voando, dois corações e uma rosa vermelha, além de duas máquinas fotográficas, que remetem aos registros das imagens. Estas dialogam com os textos verbais em todas as folhas, uma vez que conjugam, de forma harmônica, as imagens e os textos; na folha

que serve de capa, temos a figura central de Poe e o corvo, desenhada usando tons de preto, cinza e branco, destacando o estilo do autor e o de sua literatura gótica. Há, também, palavras que marcam seus textos e algumas que os nomeiam (*sad, alone, love, Raven, Black Cat, Usher, Annabel Lee* e Allan Poe), todas soltas e espalhadas, emoldurando a imagem de Poe como se fosse um retrato antigo.

Há uma data registrada, 1827, que é a data da publicação do primeiro livro de poemas de Poe: *Tamerlane and Other Poems*. Acima da terceira imagem de Poe, há um destaque para o personagem do corvo (“The Raven”, que remete ao poema homônimo, um dos mais conhecidos do autor. De forma despojada, aparecem marcas da linguagem usada pelos jovens nas redes sociais, como OMG! (*Oh My God!*) e a forma coloquial *Yeah!*, expressas na língua inglesa, entre duas imagens na cor preta que podem ter sido usadas para simbolizar a literatura gótica de Poe, pois se referem ao mistério, ao macabro e ao sombrio. As alunas usaram dois *emojis* que simbolizam estresse ou trabalho duro e que podem remeter ao trabalho tanto de Poe, com sua literatura complexa, quanto ao trabalho realizado por elas. O terceiro *emoji* expressa os momentos em que ficamos sem palavras, o que poderia ser lido em um conjunto como: “Oh meu Deus! Essa literatura gótica é muito legal, mas difícil, complexa! Pensamos que Poe não estava interessado em convencer os outros sobre seu estilo, mas sua preocupação era convencer a si mesmo!”<sup>131</sup>.

Na linguagem verbal escrita, apresentaram uma citação de Poe traduzida para a língua materna, “convencido eu mesmo, não procuro convencer os demais”, que faz parte do conto “Berenice” (1835, p. 227), no inglês “*Convinced myself, I seek no to convince*”. Essa citação foi escolhida pelas alunas porque acharam que diz muito sobre a personalidade e a literatura do autor. Ao fazerem a citação, ocorre uma mudança da direção linear da frase, especificamente com o verbo “convencer”, que fica separado com uma parte da palavra na linha horizontal e a outra verticalizada no sentido de descida, queda, deslize, como se a palavra escorregasse e como se esse verbo trouxesse para a imagem visual o sentido argumentativo de “vencer com”. Na folha à esquerda, elas optaram por trazer dados mais específicos sobre o autor e o desenho do rosto dele. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), as imagens apresentam padrões de sintaxe visual que são identificados por meio das metafunções representacional, interativa e composicional.

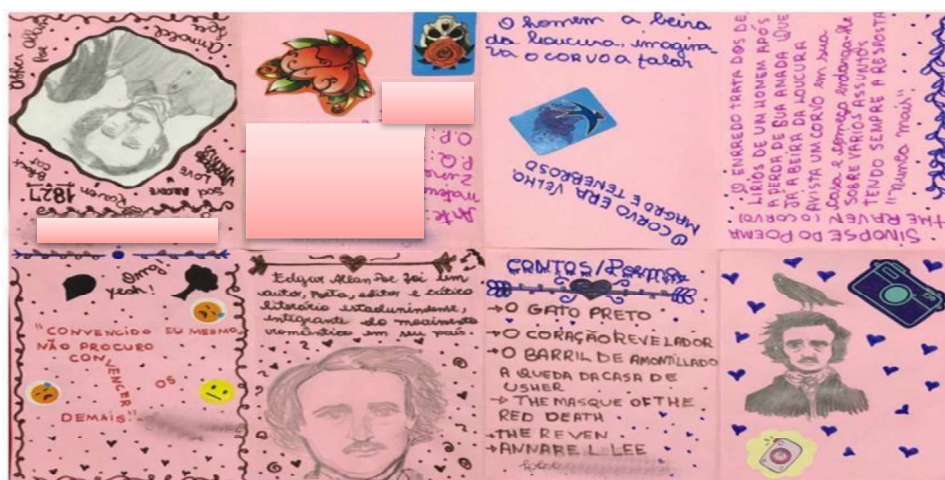
Observando a metafunção composicional com relação à saliência, a imagem de Poe se destaca em todas as vezes que foi usada, mas também dialoga com as informações escolhidas

---

<sup>131</sup> Essa interpretação procura sintetizar a justificativa dada pelas alunas quando explicaram as escolhas por aqueles elementos.

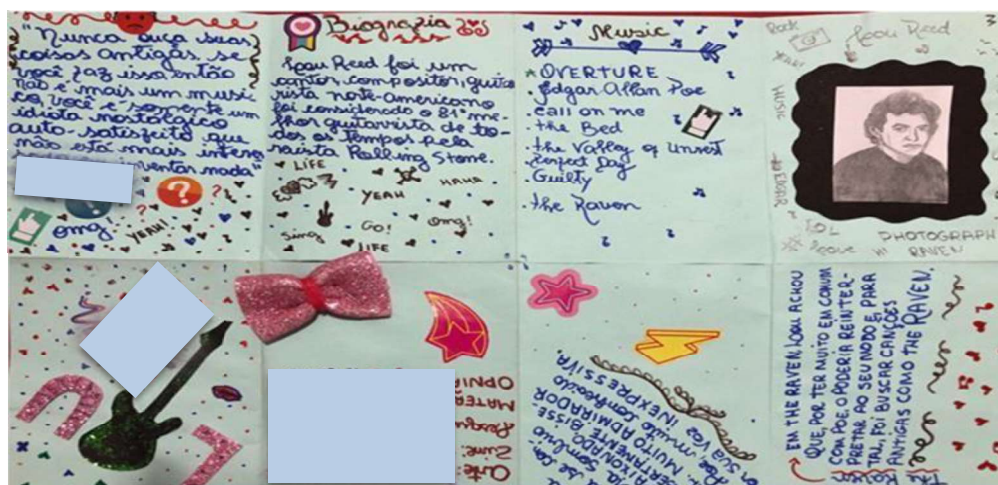
e que se quer passar para o leitor: quem é Poe? Quais foram os textos selecionados e lidos pelas alunas? Qual a opção do grupo em representar uma sinopse entre os textos que foram lidos? O grupo optou por “The Raven”. A preferência dessas alunas pelo poema está sendo indicada desde o início da organização textual, quando apontam a figura do corvo associada à imagem do seu criador.

Figura 27: Fanzine sobre Edgar Allan Poe



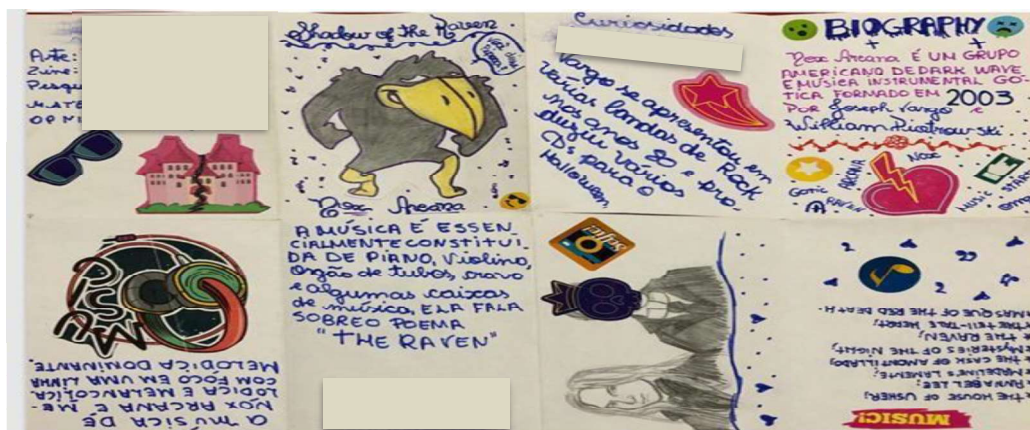
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 28: Fanzine sobre Lou Reed



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 29: Fanzine sobre “Shadow of The Raven”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

De igual modo, podemos verificar os mesmos cuidados e a mesma atenção quanto às fanzines sobre Lou Reed e sobre William Piotrowski e Joseph Vargo (*Nox Arcana*). Não farei uma análise minuciosa, mas tecerei considerações acerca de algumas opções que caracterizam autoria, criatividade, conhecimento apreendido e adaptação. Para a confecção da capa da revista (ver figura 29), houve uma escolha criativa em conjugar a linguagem verbal e a linguagem imagética da guitarra, compondo o nome de Lou Reed, mas também indicando sua relação com o rock.

A opção por utilizar cores (rosa, preto, verde) com glitter lembra um efeito psicodélico e festivo, comunicando, assim, a relação da literatura com a música desde a capa. Isso se evidencia no conteúdo interno da revista, que segue os mesmos modos de representação da primeira fanzine apresentada (as três foram feitas pela mesma equipe). Vemos a opção pelo desenho à mão livre dos autores/compositores das canções nas três revistas, o que lembra, de igual modo, como fizeram com a de Poe, uma espécie de retrato antigo.

Na terceira fanzine, que representa o grupo musical Nox Arcana, a opção das alunas foi por usar o personagem central do álbum conceitual *The Raven*, no entanto elas utilizaram um desenho sombreado para metaforizar o que está posto no título do álbum, ou seja, “literalmente” a sombra do corvo. Um ponto interessante é que o corvo que elas utilizaram não é a imagem comumente encontrada em *Pinterest*, memes ou afins. Elas escolheram um corvo que faz parte do repertório de personagens de desenhos animados de que elas gostam (pelo menos três delas apreciam muito), o corvo Jubileu, um corvo dançarino e apaixonado por pipoca que aparece em episódios do Pica-Pau<sup>132</sup> e que ficou bastante conhecido pela frase “Você disse pipoca?”. Essa

<sup>132</sup> Em 2020, o Pica-Pau completou 80 anos de história. O desenhista, animador e dublador norte-americano Walter

frase foi usada pelo Pica-Pau para enganar o corvo Jubileu e para tomar o seu lugar. No entanto, neste episódio, o Pica-Pau não se dá bem no final, já que Jubileu percebe que foi enganando e volta para acertar as contas, retomando o seu posto de dançarino.

As escolhas das alunas ilustram o que preconizam os teóricos da pedagogia dos multiletramentos quando explicam que a efetivação do processo foca na ação, nos caminhos que o aprendiz toma durante seu processo de aprendizagem e nos processos que o levam a adquirir conhecimento. Cope e Kalantzis (2015) falam de uma pedagogia autêntica, que tem a experiência do aprendiz como base do processo de ensino. Desse modo, os autores (2008, 2012, 2015) apontam para o processo de construção de conhecimento que é influenciado pela experiência, pela prática situada, pela conceitualização e pela análise.

**Figura 30:** Capa da *Fanzine* de Lou Reed **Figura 31:** Capa da *Fanzine* de Nox Arcana



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Outros elementos significativos que merecem atenção pela criatividade foram percebidos em outras fanzines que apresentarei como exemplos. Nestas, os alunos optaram por imagens previamente selecionadas da internet. Mas, na hora da produção da revista, houve um cuidado com a estética (*layout*), com o tamanho das fontes usadas e das imagens, com a seleção e organização dos conteúdos a serem elencados, com os dados biográficos, com o sentido etimológico do nome do grupo, com a *playlist* das músicas do álbum, com recortes das letras de canções, a exemplo de “The Cask”, com citações em LI dos autores, com a tradução feita pelos alunos e com a forma como esses elementos deveriam dialogar com as imagens escolhidas (ver figura 32).

---

Lantz criou o personagem em 1940. Inicialmente, os traços do desenho eram diferentes dos atuais e foi nomeado de “Pica-Pau Maluco”. O desenho chegou ao Brasil em 1950, sendo transmitido pela TV Tupi. Além dos desenhos, alguns curtas surgiram até o ano de 1972. O desenho já foi transmitido pela Globo, pelo SBT e pela Record. Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/pica-pau-a-historia-desse-icone-personagem-e-suas-curiosidades>.

Figura 32: Recortes de *Fanzines* produzidas pelos alunos



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Considero as fanzines textos multimodais porque comungo da descrição feita por Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20) quando afirmam que a multimodalidade é “o uso de diversos recursos semióticos no desenho de um evento ou produto comunicativo”<sup>133</sup>. Mesmo de forma simples, sem uso sofisticado de recursos tecnológicos, os alunos foram capazes de organizar um material informativo que serviu para o propósito comunicativo de apresentar curiosidades sobre a vida e a obra dos autores, como foi solicitado. Sendo assim, eles conseguiram articular recursos semióticos. De acordo com Van Leeuwen,

<sup>133</sup> Falta escrever a nota aqui.<sup>5</sup> “Semiotic resources are the actions, materials and artifacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically – for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures – or technologically – for example, with pen and ink, or computer hardware and software – together with the ways in which these resources can be organized. Semiotic resources have a meaning potential, based on their past uses, and a set of *affordances* [...]” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 285).

Recursos semióticos são ações, materiais e artefatos que usamos para fins comunicativos, junto com as formas pelas quais essas ações, materiais e artefatos podem ser organizados. Eles podem ser produzidos fisiologicamente – por exemplo, com o nosso aparelho vocal, os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos – ou tecnologicamente – por exemplo, com caneta e tinta, ou hardware e *software*. Recursos semióticos têm um significado potencial que se baseia em seus usos anteriores, e em um conjunto de *affordances* (2005, p. 285, trad. da autora).

Assim sendo, Kress (2001 p. 54) define o modo “como um recurso social e culturalmente construído para produzir significado. A imagem, a escrita, o layout, a música, os gestos, a fala são exemplos de modos utilizados na representação e na comunicação”. Nas fanzines, podemos ver alguns desses recursos, como a imagem, a escrita e o layout da página, usados dependendo dos interesses e dos propósitos previstos para a atividade, mas que tiveram de levar em consideração as escolhas e os modos de combinações efetuados pelos estudantes para atingir os objetivos comunicativos nesses fenômenos multimodais

#### 4.4.1.4 Artefatos Multimodais e as Intertextualidades

##### 4.4.1.4.1 Uma Adaptação Fílmica do Corvo

**Figura 33:** *Prints* do vídeo produzido pelas alunas



Fonte: Arquivos de coleta de dados da pesquisa.

Para a produção do artefato multimodal vídeo – uma adaptação fílmica de “The Raven”, realizada por quatro alunas (K, D, C e N)<sup>134</sup>, foi usado um aplicativo para a criação de vídeos, denominado *Video Show*, disponível para celular *Android* e *iPhone (IOS)*, sem limites da quantidade de imagens a serem usadas. É um editor grátis que é utilizado para criar vídeos com as fotos da galeria do celular. A ferramenta permite inserir fotos e vídeos, selecionar músicas para criar uma trilha sonora, além de adicionar textos e efeitos animados para deixar o filme personalizado, no estilo *Movie Maker*. O *App* é muito utilizado para criar clipes românticos ou homenagens para postar nas redes sociais.

As alunas selecionaram dez ilustrações do poema “The Raven”, feitas em 1863, por Paul Gustave Doré, que, além de pintor e desenhista, foi um dos mais produtivos ilustradores franceses de livros em meados do século XIX. Ele chegou a ilustrar mais de 120 obras de autores como: Rabelais, Dante Alighieri, Honoré de Balzac, Miguel de Cervantes, John Milton, Samuel Taylor Coleridge, Lord Byron, Edgar Allan Poe, entre outros. Seu estilo se caracterizou pela inclinação para a fantasia, mas também produziu trabalhos mais sóbrios. Essa escolha aponta para um fato relevante.

As alunas que realizaram esse artefato multimodal gostam muito de literatura e leem, com certa frequência, romances cor de rosa; três delas já leram adaptação de *Alice Adventure in the world*, de Lewis Carrol; *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe; e *Carol Christmas*, de Charles Dickens, conforme responderam no questionário aplicado (ver Apêndice 02). Todas são adaptações para língua portuguesa. Quando estávamos estudando “The Raven” através das animações, eles assistiram à adaptação dos Simpsons em língua inglesa e outra traduzida por Machado de Assis, conforme já foi dito em seção anterior.

Assim sendo, levei o livro com o poema “The Raven”, numa edição trilingue, pois traz o poema em língua inglesa, traduzido para a língua portuguesa, por Machado de Assis e Fernando Pessoa, e uma terceira, em francês, por Charles Baudelaire. Li algumas estrofes em língua inglesa, comparando as adaptações e apresentando características dos personagens (o narrador e o corvo) entre as adaptações e como apareciam na língua inglesa. Alguns alunos apresentaram o desejo de ler o poema; como eu só tinha um livro, reproduzi oito cópias e deixei para que eles pudessem ler se tivessem interesse. As alunas mencionadas acima foram as primeiras a manifestarem interesse. O livro também é ilustrado e acredito que houve influência na escolha das imagens para o campo literário. Por isso, as estudantes realizaram uma

---

<sup>134</sup> Como são quatro alunas, optei por não fazer uso das siglas no decorrer do texto.

comparação com as imagens usando as estrofes que elas leram e optaram pela tradução de Fernando Pessoa.

Para construir a narrativa ficcional adaptada de “The Raven”, as alunas selecionaram 10 imagens entre as 30 do ilustrador que elas encontraram na internet. Essas escolhas se mostraram coerentes com a proposta que elas criaram para narrar a história do corvo (conforme figura 33). Para a abertura do vídeo, elas trazem, na tela inicial, em vermelho com o fundo preto, o nome do autor do poema; a segunda imagem anuncia quem criou e produziu o vídeo (*Created and Produced By*); a terceira surge em movimentos de entradas e saídas rápidas da esquerda para a direita e vice-versa, com os nomes das alunas, mas o *print* foi retirado para preservar suas identidades, conforme o Comitê de Ética. As três telas iniciais têm o fundo preto com as letras destacadas em vermelho.

Para a linguagem verbal escrita, elas usaram dois tipos diferentes de fontes: a *Imprint MT shadow* para o nome de Edgar Allan Poe e a *Arial Nov Cond*. A escolha das cores das letras em vermelho, sendo lançadas ao som da canção de um lado para o outro em um fundo preto, dá um destaque muito expressivo que lembra o início de filmes de suspense ou terror, pois a combinação dessas cores remete ao sangue e à morte ou, simplesmente, reforça o caráter sombrio do poema de Poe, “The Raven”.

As alunas, além das imagens que são as ilustrações escolhidas para contar o poema, também utilizaram um fundo musical com parte da canção “Nevermore”, do álbum temático *Shadow of the Raven*, de Nox Arcana, que tanto no poema quanto na canção pode significar a escuridão causada pela falta de luz e sossego do personagem narrador pela perda da amada, bem como a angústia de não a reencontrar, isso somado à agonizante e perturbadora presença do corvo e à repetição daquilo que soava como morte para o narrador: “Nevermore”.

Na quarta tela, também com o fundo na cor preta, surge o nome do poema em língua materna: “O Corvo”. Desta vez, a opção de cor para as letras muda do vermelho para o branco. As alunas marcam o início da narrativa com o título do poema e a apresentação do personagem homônimo com um matiz de cores entre preto, cinza e branco, permanecendo, ao longo de toda a narrativa, o fundo preto com a imagem em tons acinzentados e preto. Nas duas últimas cenas, a cor vermelha é usada nas letras para destacar a expressão “Nunca Mais” (*Nevermore*), acompanhada da penúltima imagem do corvo empoleirado sobre o busto de Palas (ver figura 33), e a última tela traz a morte em posição de descanso sobre a terra e o corvo alçando um voo (ver figura 33).

As adaptadoras optaram por utilizar três modos de representação, visual, sonoro e verbal escrito, com prevalência dos modos visual e sonoro, haja vista que a narrativa é contada por

meio das imagens, seguindo como roteiro o encaminhamento delimitado: após a tela com o nome do corvo, a posterior traz a imagem da personificação da morte com a ave repousando na gadanha que aquela carrega, o símbolo da morte. Desse modo, é impactante a tripla presença da morte simbolizada pelo corvo, pela personificação e pela gadanha. A imagem vai sendo substituída pela do corvo sobre a foice e vai se fechando num close do animal sobre a foice.

Na sétima imagem, o corvo aparece num superclose<sup>135</sup> lateral, dominando, praticamente, toda a cena. Esse tipo de plano é utilizado para revelar as características da personagem com mais força e intensidade dramática. Essa imagem, associada aos efeitos sonoros produzidos pela atmosfera melancólica e obscura que predomina na canção “Nevermore”, amplia o clima de suspense e terror do surgimento da criatura soturna, que aparece na cena seguinte, voando em direção ao quarto do personagem narrador do poema.

Percebe-se que há uma predileção das alunas em destacar o corvo e a sua simbologia no início da narrativa. Sobre o personagem, elas explicaram que escolheram as cenas conforme as estrofes do poema que elas consideraram mais representativas para contar sobre o encontro da ave com o narrador personagem. Considerei a escolha e o ponto de vista das alunas muito criativos e acertados. No decorrer da explicação, farei a inserção da estrofe do poema, como foi pensado por elas, para cada cena. No vídeo produzido, o personagem narrador do poema aparece na quinta, sexta, sétima e oitava cenas. Na quinta (ver figura 33), ele tem o seu quarto invadido pelo animal, cena essa que se reporta aos eventos ocorridos na sétima estrofe do poema:

*Open here I flung the shutter, when, with many a flirt and flutter, In there stepped a stately Raven of the saintly days of yore;  
Not the least obeisance made he, not a minute stopped or stayed he, But, with mien of lord or lady perched above my chamber door- Perched upon a bust of Pallas just above my chamber door- Perched and sat, and nothing more.<sup>136</sup>*

A sexta cena (ver figura 33) ilustra o momento em que o homem senta para conversar com o estranho visitante e está situada na décima segunda estrofe do poema:

*But the Raven still beguiling my sad fancy into smiling,  
Straight I weeded a cushioned seat in front of bird, and bust and door; Then,*

<sup>135</sup> Jacques Aumont e Michel Marie no livro **Dicionário Teórico e Crítico de Cinema** (2003).

<sup>136</sup> Abri então a vidraça, e eis que, com muita negaça, / Entrou grave e nobre um Corvo dos bons tempos ancestrais. / Não fez nenhum cumprimento, não parou nem um momento, / Mas com ar sereno e lento pousou sobre os meus umbrais, / Num alvo busto de Atena que há por sobre meus umbrais, / Foi, pousou, e nada mais. (7ª estrofe do poema “O Corvo”, tradução de Fernando Pessoa, 1924). In: POE, Edgar. **The Raven**. Ed. Trilíngue (Inglês, Português e Francês). São Paulo: Empíreo, 2015.

*upon the vevelt sinking, I betook my self to linking  
Fancy unto fancy, thinking what this ominous bird of yore –  
What this grim, ungainly, ghastly, gaunt, and ominous Bird of yore/Meant in  
croaking “Nevermore”.*<sup>137</sup>

Na sétima cena (ver figura 33), podemos comparar com a exaltação do eu lírico na 15ª e 16ª estrofes, quando ele se levanta e poderia dizer:

*“Prophet!” said I, “thing of evil! – prophet still, if Bird or devil! –Whether  
tempter sent, or wheter tempest tossed thee here ashore, Desolate yet all  
undaunted, on this desert land enchanted-  
On this home by horror haunted – tell me truly, I implore-  
Is there – Is there balm in Gilead? – tell me – tell me, I implore!” Quoth the  
Raven “Nevermore”*<sup>138</sup>,

e na 16ª estrofe complementa:

*“Prophet!” said I, “thing of evil” – Prophet still, if Bird or devil!By that  
Heaven that bends above us – by that God we both adore-Tell this soul with  
sorrow laden if, within the distant Aidenn,  
It shall clasp a sainted maiden whom the angels name Lenore – Clasp a rare  
and radiant maiden, whom the angels name Lenore. Quoth the  
Raven “Nevermore”.*<sup>139</sup>

Na oitava cena (ver figura 33), o personagem encontra-se caído diante da ave, demonstrando fragilidade, submissão. Segundo a Gramática do Design Visual – GDV, de Kress e Van Leeuwen (2006), a interação entre imagem (produtor) e leitor (espectador da imagem) envolve os participantes representados (pessoas, lugares, coisas representadas em imagens) e os participantes interativos (pessoas que se comunicam com outras por meio de imagens, os produtores e os leitores/espectadores dessas imagens). No caso da cena, o personagem narrador é o participante representado, que, visto do ângulo do qual é mostrado, em relação aos participantes interativos produtores ou leitores/espectadores da imagem, dá a esses uma

<sup>137</sup> Mas, fazendo inda a ave escura sorrir a minha amargura, / Sentei-me defronte dela, do alvo busto, e meus umbrais; / E, enterrado na cadeira, pensei de muita maneira / Que queria esta ave agoureira dos maus tempos ancestrais, / Esta ave negra e agoureira dos maus tempos ancestrais, / Com aquele “Nunca mais” (12ª estrofe do poema “O Corvo”, tradução de Fernando Pessoa, 1924). In: POE, Edgar. **The Raven**. Ed. Trilíngue (Inglês, Português e Francês). São Paulo: Empíreo, 2015.

<sup>138</sup> “Profeta”, disse eu, “profeta - ou demônio ou ave preta! -/ Fosse diabo ou tempestade quem te trouxe a meus umbrais, / A este luto e este degredo, a esta noite e este segredo / A esta casa de ânsia e medo, diz a esta alma a quem atrais / Se há um bálsamo longínquo para esta alma a quem atrais / Disse o Corvo, “Nunca mais” (14ª estrofe do poema “O Corvo”, tradução de Fernando Pessoa, 1924). In: POE, Edgar. **The Raven**. Ed. Trilíngue (Inglês, Português e Francês). São Paulo: Empíreo, 2015.

<sup>139</sup> “Profeta”, disse eu, “profeta - ou demônio ou ave preta! -/ Pelo Deus ante quem ambos somos fracos e mortais, /Dize a esta alma entristecida, se no Éden de outra vida, / Verá essa hoje perdida entre hostes celestiais,/ essa cujo nome sabem as hostes celestiais! / Disse o Corvo, “Nunca mais” (15ª estrofe do poema “O Corvo”, tradução de Fernando Pessoa, 1924). In: POE, Edgar. **The Raven**. Ed. Trilíngue (Inglês, Português e Francês). São Paulo: Empíreo, 2015.

sensação de posição de poder em detrimento daquela em que se encontra o personagem. Esse tipo de ângulo favorece ao leitor interpretar a cena e ver o personagem como derrotado, fragilizado.

Nessa cena, ele está derrotado, caído, desanimado, pois só ouviu do Corvo “*Nevermore*”, ou seja, nunca mais teria como encontrar sua Lenora. As alunas associam as duas últimas estrofes do poema:

*“Be that word our sign of parting, Bird or fiend!” I shrieked, upstarting-  
“Get the back into the tempest and the Night’s Plutonian shore!  
Leave no black plume as a token of that lie thy soul hath spoken! Leave my  
loneliness unbroken! – quit the bust above my door!”  
take thy beak from out my heart, and take thy form from off my door! Quoth  
the Raven “Nevermore.”<sup>140</sup>,*

e segue a última estrofe:

*(And The Raven, never flitting, still is sitting, still is sitting On the pallid bust  
of Pallas just above my chamber door;  
And his eyes have all the seeming of a demon’s that is dreaming,  
And the lamp lighto’er him streaming throws his shadow on the floor; And  
my soul from out that shadow that lies floating on the floor  
Shall be lifted – nevermore)!<sup>141</sup>*

Após a análise da atividade, fica a compreensão de que as alunas apreenderam o sentido de um texto adaptado, pois, ao elaborarem o artefato, tiveram de fazer escolhas de mídia, de modos (visual, sonoro, verbal escrito), não escolhendo as imagens de forma aleatória, conforme explicado, mas apresentando a compreensão sobre o que queriam narrar, a partir do poema, para fazê-lo significar por meio das imagens. A canção que usaram também foi adequada. Eu esperava que elas usassem “*The Raven*”, mas optaram por “*Nevermore*”, uma vez que acharam que era mais propícia para destacar a fala do corvo em resposta às perguntas do narrador.

As alunas tornaram a narrativa possível de ser contada em um vídeo bem curto. Podemos considerar que elas fizeram uso da sinestesia, visto que as adaptadoras, de forma criativa e consciente, tiveram de fazer seleções e tomar decisões até chegar à escolha dos modos como

<sup>140</sup> “Que esse grito nos apartes, ave ou diabo?”, eu disse. “Parte!? Torna à noite e à tempestade! Torna às trevas infernais! / Não deixes pena que ateste a mentira que disseste! / Minha solidão me reste! Tira-te de meus umbrais! / Tira o vulto de meu peito e a sombra de meus umbrais!” / Disse o Corvo, “Nunca Mais” (17ª estrofe do poema “O Corvo”, tradução de Fernando Pessoa, 1924). In: POE, Edgar. **The Raven**. Ed. Trilíngue (Inglês, Português e Francês). São Paulo: Empíreo, 2015.

<sup>141</sup> E o Corvo, na noite infinda, está ainda, está ainda, / No alvo busto de Atena que há por sobre os meus umbrais. / Seu olhar tem a medonha dor de um demônio que sonha, / E a luz lança-lhe a tristonha sombra no chão mais e mais/ E a minh’alma dessa sombra que no chão há mais e mais, / Libertar-se-á... nunca mais! (18ª estrofe do poema “O Corvo”, tradução de Fernando Pessoa, 1924). In: POE, Edgar. **The Raven**. Ed. Trilíngue (Inglês, Português e Francês). São Paulo: Empíreo, 2015.

iriam comunicar seu texto. A sinestesia é a maneira que elas usaram para alternar esses modos e fazê-los significar. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 184):

A sinestesia é uma maneira poderosa de apoiar e aprofundar o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que se pode escolher expressar algo em palavras ou construir mais sentido usando uma figura ou um diagrama. Saber como representar e comunicar coisas de várias maneiras não é apenas uma questão de habilidade em lidar com diferentes modos, mas, sobretudo, uma questão de obter uma compreensão complexa e, nesse sentido, mais profunda dessa coisa.

O artefato produzido apresenta intertextualidade tanto com a canção de Nox Arcana quanto com o poema de Edgar Allan Poe. A intertextualidade nada mais é do que a influência ou relação entre dois ou mais textos, analisando as referências existentes entre eles. Tais referências podem ser notadas de formas explícitas ou implícitas e representadas sob diferentes maneiras, sejam elas auditivas, visuais ou escritas. Ela é uma espécie de diálogo entre as construções visíveis no conteúdo, na forma ou em ambas as situações. É um fenômeno amplamente verificado em música, conforme as canções que trabalhamos na proposta desenvolvida na escola com os alunos e aqui apresentada. Mas também, encontramos intertextualidade no cotidiano, em inúmeras outras situações, como nas propagandas publicitárias, nas artes plásticas, na dança, na literatura, nos seriados, nos filmes, nas séries, nas novelas, entre outras manifestações artísticas ou não.

#### **4.4.1.4.2 Vídeo: *Poe and Reed: Literature and Music***

Para a realização deste artefato multimodal, os alunos utilizaram uma ferramenta tecnológica chamada *Chatter Pix Kids*, um aplicativo de educação<sup>142</sup> interessante, porque possibilita aos alunos trabalharem a criatividade e a oralidade, visto que sentem muita dificuldade em se expressar na língua inglesa por vários motivos, como timidez e falta de um repertório vocabular, o que já foi amplamente discutido em seções anteriores desta tese. Essa ferramenta, de forma lúdica e simples, além de acessível e gratuita, ajuda a trabalhar a oralidade e permite o compartilhamento com os colegas.

---

<sup>142</sup> *Chatter Pix Kids* é um aplicativo de educação desenvolvido pela Duck Duck Moose, LLC. A última versão do *Chatter Pix Kids* by Duck Duck Moose é 1.7.

Figura 34: Edgar Allan Poe<sup>143</sup>

Figura 35: Lou Reed (Old Poe)



Fonte: Trabalho elaborado pelos alunos.

A realização desse artefato multimodal, com a imagem de Poe como um roqueiro, foi idealizada pela aluna G<sup>144</sup>, que utilizou o *Chatter Pix: in five easy steps 1. Take a Picture. 2. Draw a mouth. 3. Record a message. 4. Decorate. 5. Give a voice and show your friends.* O aplicativo ensina em cinco passos como fazer um vídeo curto com uma imagem estática, mas que pode fazer um movimento da boca e emitir efeitos sonoros. Conforme consta nas orientações do aplicativo, o aluno faz registros fotográficos do que deseja representar; abre o aplicativo; seleciona a foto desejada na galeria de fotos; desenha uma boca na foto selecionada e grava a mensagem desejada, que pode ser feita na hora ou pode já estar gravada e ser inserida.

O uso do *app* é prático, atrativo e útil para as aulas de língua inglesa, pois possibilita a prática da oralidade programada, já que na vida cotidiana vem se tornando cada vez mais natural gravar áudios para vídeos curtos, whatsapps, podcasts. O *TikTok* também tem sido muito utilizado, um aplicativo para *Android* e *iPhone* (iOS) voltado, exclusivamente, para a gravação e publicação de vídeos curtos, que podem ter de 15 a 60 segundos, sendo a dublagem o foco principal, muito utilizado nas redes sociais. A escola pode e deve usar tais recursos nas suas

<sup>143</sup> Este desenho foi, originalmente, produzido pelo aluno da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, do curso de Letras e me foi dado de presente. Levei o quadro para uma apresentação na aula de leitura da proposta. Alguns alunos o reproduziram, dentre eles, essa.

<sup>144</sup> Esse aplicativo foi trazido pela aluna G, que gosta de ler textos da internet em língua inglesa, sempre ouve músicas em inglês e assiste a muitas séries com legendas em português e áudio em inglês. Ela se esforça bastante para estudar e compreender a língua.

práticas pedagógicas, inclusive redirecionados para a produção de vídeos com conteúdos educativos que podem ser compartilhados nas redes sociais, partindo-se da premissa de que alguns alunos já usam no seu cotidiano, mas que podem aprimorar seus usos para outras aprendizagens. Com a crescente necessidade de acessibilidade para todos, o que tem sido cada vez mais urgente após a pandemia, o contato com a oralidade não se dá apenas face a face (conversa simultânea), mas através de muitas outras possibilidades aventadas pelas tecnologias. Os tempos mudaram, e, dentro das possibilidades de cada comunidade escolar, podemos inserir cada vez mais esses recursos como ferramentas que auxiliem a aprendizagem. O aplicativo mencionado, por ser de fácil utilização e gratuito, pode ser usado tanto por alunos mais tímidos, pois ele grava a sua fala e, depois, pode ouvir, mostrar aos colegas, como foi feito com essa atividade, como pode ser usado por alunos com mais experiência em *reading* e *speaking*.

Os alunos se divertem quando compartilham, mas também apresentam pontos de vista, criticam, elogiam e têm a oportunidade de ouvir suas vozes, reconhecer semelhanças e diferenças de timbre, entonação. Isso cria outra atmosfera para inserir o trabalho com a oralidade, que, inclusive, na Base Nacional Comum Curricular, aparece como um dos eixos majoritários (escrita, leitura, oralidade), já contemplado pelas OCEM-LE (2000). Além dos eixos citados, a Base traz os eixos linguístico e intercultural, que perpassam todos os demais, visto que a multiculturalidade deve estar presente em todos os demais eixos.

Isso ratifica a importância de trabalhos com a língua que levem em conta as múltiplas linguagens, e, para isso, precisamos de professores e alunos multiletrados. Os avanços tecnológicos se expandem cada vez mais, de forma acessível, e mais pessoas hoje têm acesso à tecnologia de comunicação do que em um passado não muito distante, o que se deve muito aos avanços da própria tecnologia. Entretanto, uma parcela bastante significativa da população não tem esses recursos<sup>145</sup>, aumentando, inclusive, a desigualdade social em tempos de pandemia. Mesmo conscientes dessas desigualdades, sabemos que o uso cada vez maior da internet aponta para a necessidade de, em nossas aulas, inserirmos práticas de leitura que envolvam os alunos em leituras multimodais de forma crítica, mas também que os incentivemos a produzir textos mais eficientes e úteis ao desenvolvimento das aprendizagens.

No caso do artefato produzido, a aluna optou por usar um dos desenhos realizados pela colega R<sup>146</sup>, que havia feito alguns desenhos de Poe para uma atividade anterior para ilustrar a

---

<sup>145</sup> A exemplo dos alunos desta pesquisa, como já relatei em seção anterior. A maioria dos alunos até tem um celular, mas muitos o dividem com outros membros da família. E o acesso é pré-pago.

<sup>146</sup> Nesta turma, descobri talentos incríveis para desenhos à mão livre, e reproduções, em especial três alunos,

fanzine produzida pela equipe dela. A aluna usou os desenhos com a permissão da colega. Desse modo, fotografou o desenho da imagem de Poe, visto que pretendia criar a imagem de um dos personagens das canções de Lou Reed, denominada “Old Poe”. Seguindo os passos do aplicativo, ela gravou com a própria voz um excerto da canção, que foi apenas interpretada, mas ela imprimiu um tom de sofrimento e de cansaço à fala da personagem, o que produziu um bom efeito.

Esse aplicativo traz um efeito interessante na imagem, que é uma fotografia, logo é estática. A diferença ocorre após desenhar uma boca na imagem (uma atividade aparentemente simples), mas requer uma boa coordenação, paciência e movimentos leves dos dedos para desenhar em cima da boca que já consta na imagem. Faz-se um traço horizontal para poder dar a impressão de que a boca da imagem se movimenta e produz os sons. Alguns alunos sentiram dificuldade em desenhar a boca corretamente para dar a ideia de que a imagem estava emitindo o som, uma vez que o traço horizontal deve ficar bem alinhado com a boca para indicar que ocorrem movimentos labiais da fala e que demonstrem uma orientação coordenada com a expressão oralizada, ou seja, a voz dada à imagem produzida pelos alunos ou gravada de alguma situação comunicacional. Aqui, observamos um dos modos de significar, a linguagem gestual, que se constitui através das expressões corporais, dos movimentos das mãos e dos braços, das expressões faciais, das apresentações corporais, das roupas, dos adereços, que imprimem certa linguagem corporal, conforme explicam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). É possível verificarmos essa preocupação da aluna com a linguagem gestual para compor a imagem de um guitarrista de banda de rock (os óculos, a guitarra, por exemplo).

Essa atividade é bastante divertida e ajuda os alunos, principalmente aqueles mais tímidos, a se expressarem através do personagem criado por eles, ou escolhido, já pronto no banco de fotos. A aluna usou a imagem disponibilizada pela colega, conforme mencionado anteriormente. A imagem é um desenho de Edgar Allan Poe. Esta, portanto, serviu como base para a transformação da imagem por meio do uso de recursos do aplicativo (decorar), ganhando nova interpretação.

---

sendo que duas meninas e um menino se destacam pela forma como desenharam. O que me chamou atenção é que eles não são valorizados na escola, por isso apenas quando precisam de um cartaz mais sofisticado uma delas é solicitada para fazer e recebe um valor simbólico para isso. Ou seja, esses alunos deveriam ser incentivados pela arte que já são capazes de fazer. Mereciam ser reconhecidos pela escola devido aos seus talentos e receber incentivos para aprimorar o que já fazem tão bem, através de exposição de seus trabalhos e de concursos dentro da escola. Apenas o reconhecimento e a valorização desses talentos nas produções de vários artefatos prestigiando essa habilidade trouxeram visibilidade para os que eram desconhecidos, gerando empoderamento e notoriedade a esses alunos tanto na sala quanto na escola.

O personagem ganha, assim, um novo sentido dado pela aluna, ou seja, ela usa uma adaptação da imagem do escritor de literatura Edgar Allan Poe que, somada a alguns recursos do aplicativo, remete à metáfora visual de um roqueiro – o adaptador da canção, Lou Reed (Figura 2). Mas também, a imagem representa o personagem criado por ele e que faz parte de algumas de suas canções; nesse artefato, a aluna usou um excerto da fala do personagem Old Poe.

Desse modo, a aluna adapta o texto, apresentando intertextualidade de três maneiras, conforme ela explicou na socialização do trabalho. Na primeira adaptação, ela quis apresentar uma metáfora visual das artes, conjugando Literatura e Música, justificando, assim, o título que ela criou para o artefato *Poe and Reed: Literature and Music*.

Ao unir as imagens de Poe (escritor) e de Poe (roqueiro), transformada pela aluna através do uso dos adereços disponíveis no aplicativo, ela consegue interferir na imagem inicial e apresentar uma releitura da primeira quando transforma a primeira imagem do escritor em um roqueiro (óculos, guitarra, notas musicais). O efeito é alcançado, inclusive, com a inserção de cores vibrantes (o vermelho e o amarelo), que produzem, nesse contexto, uma sensação de alegria e vivacidade, em contrapartida com as cores sombrias (preto e cinza), que acentuam o ar melancólico e triste impresso ao personagem, pelo desenhista, na primeira imagem, diferente também do uso que a cor vermelha imprimiu ao sentido na contextualização do vídeo de “The Raven” produzido pelas colegas e apresentado em seção anterior.

O uso da cor tem grande importância na composição de um texto multimodal, o que evidencia a necessidade de se trabalhar, com os alunos, esse recurso na composição textual. O uso das cores, como parte interacional da composição dos textos multimodais, funciona, conforme Kress e Van Leeuwen (2006), como um dispositivo semiótico formal capaz de representar atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos, a depender do contexto em que estejam inseridas.

Desse modo, o uso das cores produz um laço coesivo que tem um significado definido no texto e no contexto a que as narrativas pertencem, visto que criam uma espécie de rima textual, ressaltando informações, atraindo a atenção do leitor para alguns pontos e possibilitando uma leitura em que os sentidos vão sendo construídos de acordo com cada uso. As cores dentro do texto veiculam ideias, como o tom vermelho (nas letras das cenas do vídeo “The Raven”, produzido pelas alunas e analisado em seção anterior). Se confrontado com o uso, nesse outro artefato ora analisado, podemos comparar os diferentes sentidos produzidos pela utilização da mesma cor. No primeiro exemplo, do vídeo “The Raven”, a cor vermelha passa o significado representacional de sangue, simbolizando a morte e o sofrimento causado

pela dor que o personagem narrador teve com a perda da amada e a insistente negação da ave agoureira, imprimindo mais dor e mais sofrimento, portanto um sentido negativo. Neste artefato, o significado representacional é outro; apesar de ser a mesma cor, ela produz a sensação de que o rock representado pelos dois elementos (a guitarra e os óculos na cor vermelha) pode ser representado como alegria, energia, ação, aventura, excitação, o que de certa forma remete ao estilo musical.

De igual modo, a cor usada nas notas musicais foi a amarela, que também é uma cor que remete à alegria e ao otimismo, pois, no estudo de design, ela também costuma ser vinculada ao sol, que é amarelo e sempre nasce radiante, fazendo oposição às saturações do cinza (preto, branco), que aparecem na primeira imagem de Poe, por ser uma cor neutra e fria que pode representar tristeza, desmotivação, falta de ânimo, sentimento depressivo. O cinza, em diversas saturações, pode ser associado à intensidade do sentimento de tristeza, bem como, no simbolismo com o jogo das cores preto e branco, a prevalência do cinza em diversos tons remete à velhice. Observemos que essas saturações do cinza predominam no personagem chamado Old Poe (Figura 2), mas pela inserção dos adereços coloridos (vermelho e amarelo), que, por serem cores vibrantes, agregam outros sentidos à nova paisagem visual. No entanto, mesmo assim, o cinza pode simbolizar o adjetivo (“Old”) ao qual o nome do personagem está ligado, ou seja, “este é o velho Poe, um roqueiro feliz, alegre, vibrante.”

A segunda intertextualidade remete ao tema do vício, uma vez que o problema das drogas (o álcool) é outro ponto que está simbolizado pela garrafa de bebida alcoólica, na primeira imagem, e que serve de corpo para os dois personagens. Quando observamos a primeira imagem, percebemos que a aluna que produziu o desenho relacionou a imagem de Poe à bebida, na medida em que substituiu o corpo dele por uma garrafa de whisky, como é comum observar esse problema na biografia do autor. De igual modo, encontramos, na biografia de Lou Reed, várias menções à dependência dele de álcool e outras drogas. Essa relação foi feita porque os alunos fizeram as fanzines e pesquisaram sobre a vida e a obra dos autores.

Desse modo, os problemas são comuns tanto a Poe quanto a Reed, pois ambos enfrentaram, ao longo de suas vidas, sérios conflitos com o álcool, mas também remetem a um dos temas da narrativa ficcional de Poe, o conto “The Black Cat”, lido pelos alunos, o qual apresenta o tema do alcoolismo que agrava o estado de humor do personagem narrador, fazendo com que ele cometa atos assassinos. Assim sendo, o problema do uso excessivo de bebida aparece no conto, conforme uma citação retirada da narrativa ficcional lida pelos alunos: “[...] uma noite, ao voltar para casa, **muito embriagado**, vindo de um dos meus antros da cidade, [...] essa malevolência demoníaca, **acentuada pelo álcool**, vibrava cada fibra da minha

constituição” (POE, 2010, p. 51, grifos meus)<sup>147</sup>. A garrafa de bebida representa, assim, uma metáfora visual para tratar do tema alcoolismo, o que confere intertextualidade tanto no tocante a aspectos da vida real dos autores (presentes nos textos biográficos) quanto a um dos temas abordados no conto (narrativa ficcional) através do personagem narrador.

E, por fim, a terceira intertextualidade da adaptação dialoga com um dos personagens criados por Lou Reed, Old Poe, conforme foi tratado na seção sobre a descrição do desenvolvimento da proposta com o vetor Literatura ⇔ Música, na qual apresentei os nomes dos personagens que Reed criou usando o nome do autor dos contos como uma forma de homenageá-lo. Nesse caso, a aluna usa a metáfora visual do personagem (escritor/cantor) e o nomeia como Old Poe, conforme fez Reed. Além disso, ela performatiza um excerto da canção produzida por Reed, intitulada “Old Poe”. Usa a introdução da canção, que não é cantada, mas oralizada de forma dramática, conforme o excerto “*As look back on my life if I could have glorious moment – the wondrous opportunity to comprehend – the chance to see my younger self one time – to converse o hears his thoughts*” (LOU REED, 2010, p. 732)<sup>148</sup>, e a aluna complementa “I am Old Poe”.

Esse tipo de artefato multimodal condiz com a proposta solicitada na atividade porque apresenta mais de um modo de significar (visual, oral e gestual). A aluna se apropriou de recursos disponíveis (um aplicativo, mas também de um desenho de outra colega, dos conhecimentos adquiridos sobre adaptação, multimodalidades, intertextualidade, literatura, música, somados a outros conhecimentos de suas práticas sociais) e usa tudo isso como “um bloco de construção” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e, como uma *designer*, projeta outros significados, que, embora apresentem semelhanças com os primeiros significados criados, nunca serão os mesmos dos anteriores, pois, conforme os autores citados (Ibidem), “se tornam significados retrabalhados (*redesigned*)”. Isso ocorre porque o *design* tanto é um padrão de significado quanto um processo de construção dele. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ilustram bem esse processo quando definem o *redesigned* como um “resíduo”, “um traço de transformação” deixado no mundo social. Nesse contexto, “os textos do processo de *desingning*” de uma pessoa se tornam recursos disponíveis para outras, num processo de contínua ressignificação de sentidos. Se confrontamos o conceito de intertextualidade textual, conforme Hutcheon (2011) define o processo, respeitando os limites de cada teoria, acredito que se abre

---

<sup>147</sup> Excerto retirado do livro *Histórias extraordinárias de Edgar Allan Poe*. Traduzido por Antônio Carlos Vilela. Ilustrado por Poly Bernadete. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

<sup>148</sup> O VELHO POE: “Quando revejo minha vida – se pudesse ter o momento glorioso – a incrível oportunidade de compreender – a chance de me ver mais jovem uma só vez – de conversar... de ouvir seus pensamentos...” (SCHWARTZ; GALINDO, 2010, p. 423).

um diálogo na forma de construir significados de um texto como um processo de *design* e um texto como adaptação.

A aluna demonstrou, no processo de adaptação de sua narrativa, habilidades que não se limitaram à repetição, mostrando capacidades de iniciativa, escolha e percepção crítica para o desempenho da atividade proposta. Dessa forma, o conceito de adaptação coaduna as perspectivas teóricas propostas por Hutcheon (2011), que a compreende como um processo de criação, visto que essa prática pressupõe e envolve tanto uma (re)interpretação quanto uma recriação, mas pode ser compreendida, no processo de recepção, como uma forma de intertextualidade. Corroboro a proposição de Rickli (2015, p. 2) quando afirma que Hutcheon (2011) “propõe em seu livro *Uma Teoria da Adaptação*, que cada pessoa desenvolve a própria teoria da adaptação. Nisso ressoa nitidamente a ideia de que a adaptação realizada é apenas uma, entre tantas possibilidades”.

A adaptação foi experienciada pela aluna, de acordo com Hutcheon (2011), enquanto um texto palimpséstico por meio da lembrança de outros textos que ressoam através da repetição com variação. A aluna fez alusão à bebida (trazendo uma informação do mundo real dos autores) e a textos biográficos para fazer intertextualidade com um personagem de ficção, recriado por ela, ao usar a imagem do Poe real (escritor) e fundi-la com a ideia da metáfora visual do roqueiro (simbolizando Lou Reed), e depois o nomeou como “Old Poe”, remetendo ao nome de um dos personagens criados por Reed em suas canções adaptadas da literatura de Poe. Em Reed, temos um caso em que se percebe uma mudança de adaptação do mundo real para o ficcional, conforme Hutcheon (2011).

Assim, a escolha da aluna de como recontar a narrativa de diferentes modos está intimamente relacionada ao seu papel de leitora, à habilidade que desenvolveu de ler “além do texto”, à leitura criativa e à capacidade de construir sentidos ao relacionar seu artefato a outras produções (ao desenho da colega, aos textos biográficos, ao conto e à canção), somando-se ainda às próprias experiências e a seus saberes para a leitura, como também, por meio das discussões em sala, a aluna percebeu que há mais a ser observado e valorizado em uma adaptação do que simplesmente sua “fidelidade” ao “texto fonte”. Acredito, pelos resultados dos trabalhos analisados até aqui, que não só a aluna em pauta, mas, de um modo geral, todos os alunos perceberam que uma adaptação representa uma nova leitura, uma forma (dentre tantas outras) de ver a produção artística/literária.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedico essa seção aos encaminhamentos finais desta pesquisa, mesmo ciente de que uma pesquisa que é delineada pelo viés etnográfico e, prioritariamente, ocorrida no contexto educacional, não pode ser concluída, dada as complexas e heterogêneas relações advindas desses espaços. Esse tipo de pesquisa, conforme Wielewicky (2002, p.204), “prevê o caminho constante entre a investigação teórica e a observação da situação social, e vice-versa,” o que nos dá a impressão de que temos a sensação de que esse ‘passeio’ não deve terminar, pois possibilita sempre novas visões e descobertas. No entanto, como todo gênero da escrita acadêmica exige um fechamento, mesmo que provisório, apresento estas considerações, uma vez que todo o processo de escrita desta tese foi um longo processo de interpretações. Desse modo, como elas são dialéticas, podem ser ressignificadas em outros momentos por mim, ou por tantos outros a depender dos tempos e dos novos olhares.

Em termos metodológicos, a pesquisa, de caráter etnográfico com abordagem qualitativa, configura-se como um constante processo de construção e reconstrução de conhecimentos que convoca o pesquisador a se debruçar com uma visão mais acurada sobre o objeto, mas sempre com vistas ao processo e não ao resultado. Ao longo do processo (observação das aulas), pude verificar que a sala de aula de língua inglesa está distante do que se pretende uma pedagogia crítica de educação pós-moderna, já que se encontra mais próxima ao modelo positivista de educação, desde a organização da sala com alunos enfileirados até as metodologias frequentemente utilizadas pela professora. Ainda, há uma posição hierarquicamente superior na postura da professora (isso se evidencia pelo fato de esta ser, também, bacharel em Direito). É evidente a relação de verticalidade, marcada pelo silenciamento dos alunos, que ocorre pela submissão hierarquicamente superior demandada pela professora.

Essa relação cria um ambiente que desfavorece uma aprendizagem significativa, envolvente, dialógica e demanda dois posicionamentos por parte dos alunos: alguns se veem como “incapazes de oferecer alguma contribuição efetiva e se calam<sup>149</sup> ou se revelam pela rebeldia<sup>150</sup> ou pelo inconformismo, que não se mostra, mas que é sentido, pelo clima de uma ‘falsa calmaria’”. A professora APM reproduz em seus modos de “ser professora” uma relação de verticalidade que lhe garante a autoridade que a posição institucionalizada lhe assegura. Essa posição, de certa forma, acaba sendo ratificada pela coordenação com discursos sobre como as

---

<sup>149</sup> Casos como o de Andrew, como eu tratei na seção 4.1 de análises desta tese.

<sup>150</sup> A exemplo de Anne, que tratei na seção 4.1.

turmas sob “domínio” da professora exigem, raramente, atenção especial, pois ela é bastante rígida e sabe como lidar com a indisciplina, problema considerado muito sério pela escola e, que, portanto, deve ser evitado. Essas vozes parecem acreditar nos discursos institucionalizados que garantem a reprodução das “verdades” instituídas como certas pelo discurso hegemônico do poder constituído. A isso acrescento a presença de um ensino de língua bastante marcado pela visão autônoma do letramento (STREET, 2014). Desse modo, incorre-se no que Freire (1970) destaca como um dos sérios problemas do processo educacional, que é o fato de termos uma educação que oprime ao invés de libertar.

Precisamos reconhecer, como foi amplamente discutido ao longo desta tese, a necessidade urgente de relacionar práticas voltadas aos aspectos sociais, ou aos letramentos ideológicos, dito nos modos de Street (2003) e de modo similar, Lankshear e Knobel (2011), que definem essas novas práticas de letramentos como “mais inclusivas, mais igualitárias, mais sensíveis às necessidades, interesses e satisfações humanas, porque elas modelam o ideal de pessoas trabalhando juntas para o bem e o benefício coletivos.”

Com relação à Literatura em Língua Inglesa, a professora afirmou ter tido um bom relacionamento com a disciplina durante sua formação, que era uma das que ela gostava, mas sua fala opunha-se à sua prática pedagógica, uma vez que não a utilizava em suas aulas. Talvez, isso se deva à boa proficiência da professora com a LI, mas ela não deixou isso claro nem na entrevista, nem no questionário. A professora não trabalha nas suas aulas algum tipo de texto literário (adaptado ou não), e justificou que não trabalhava com “nada” sobre a literatura, porque isso não estava no programa da disciplina, ou seja, não faz parte da matriz curricular. Além disso, ela aponta que a LLI é complexa para os alunos, uma vez que eles apresentam dificuldade de ler textos simples em LI. Desse modo, ela não via motivo para inserir mais conteúdos, além dos que já havia no programa, salientando que já era difícil dar conta deles pela curta carga horária dispensada àquela disciplina.

A professora também confessa não saber como trabalhar a literatura em língua inglesa com “aqueles tipos de alunos”. Sobre isso, APM explica que “se referia aos alunos do Ensino Médio, que não conheciam praticamente **nada da língua inglesa** e que eram **bastante desmotivados com a disciplina, tinham muita dificuldade com a leitura e com a escrita, inclusive na língua materna, imagine na língua inglesa** (APM, ENTREVISTA, 2019. Grifos meus). APM não reconhece seus alunos como leitores e justifica que isso ocorre porque há uma resistência por parte deles com relação à leitura e que a excessiva exposição às redes sociais

agravava o problema<sup>151</sup>.

Por que trazer essas discussões para os encaminhamentos finais da tese? Inicialmente, busquei delinear o espaço da sala de aula e o papel do professor e do aluno, para em seguida, buscar contextualizar o ambiente e a turma com a qual eu iria desenvolver a proposta de trabalho com a literatura inglesa adaptada com textos que envolviam duas artes/mídias complexas e uma responsabilidade com o ensino de uma língua estrangeira. Olhar para esse cenário, a princípio, tomando por base as circunstâncias apresentadas pelo *locus* pareceria, numa “visão positivista” e marcada pela visão autônoma do letramento, algo impossível. No entanto, esses primeiros contatos com o *locus* e com os participantes, principalmente com APM e com seus alunos, ajudaram-me a refletir sobre tudo aquilo, mas também sobre as minhas práticas, sobre os meus medos, minhas inseguranças e dúvidas. Tudo isso que, muitas vezes, surge encoberto por nos revestimos dessa “persona” do “professor como uma autoridade constituída” institucionalmente para determinar quem sabe e quem não, quem deve seguir no processo, ou quem deve ficar. E, ainda, o que deve ser acrescido ou suprimido do currículo formal? Quem é considerado como bom ou mau leitor? Que sentido tem a leitura? Que valores são dados à literatura nas salas de aulas de línguas? Literatura com L maiúsculo é a que deve circular na escola, as literaturas “menores” não, essas não cabem na escola. Sabemos que, em determinadas esferas, nenhuma acaba sendo privilegiada na escola, nem a com “L” maiúsculo e muito menos a com “l” minúsculo, com prevalência para a LLI, que tem sido negligenciada pelos professores, sobretudo na educação básica. Ao menos, essa realidade é comum na região onde atuo como professora de estágio e tal fenômeno se apresenta na realidade da escola onde realizei minha pesquisa doutoral.

A literatura, às vezes, ensinada nas escolas objetiva preparar o estudante para o Enem. Os alunos desta pesquisa expressaram esta como uma das funções da literatura na escola, justificando que iriam começar a ver no primeiro ano do Ensino Médio. Estas questões ecoavam em minha mente e me faziam compreender o quão controverso parece inserir textos literários (adaptados ou não) nessas esferas da modalidade da educação básica. E, explico: isso não se

---

<sup>151</sup> Evidencio, aqui, até um certo desconhecimento da professora com relação à situação socioeconômica de seus alunos, pois, ficou evidente para mim, ao longo da experiência vivenciada com eles, a extrema dificuldade que esses meninos e meninas têm e, de igual modo, suas famílias em acessibilidade às redes e até em possuir um aparelho celular, visto que muitos dividem apenas um com a família. Mas também, evidencio que eles são bastante criativos quando têm a oportunidade, além de gostarem bastante, sempre que tivemos a oportunidade de estar em um ambiente de rede que eles pudessem usar, eles se mantinham entusiasmados e faziam as tarefas com muita criatividade e envolvimento, a exemplo dos trabalhos com os jogos e as fanzines, o *video maker*, os cartazes no Canvas, o *chatter Pix*, os jogos no *Power Point* entre outros. Alguns moram em interiores que não têm luz elétrica. Desse modo, “a excessiva exposição” pode ser inclusive descartada. Acredito, que se tivessem e a escola pudesse compartilhar e oportunizar a eles a ampliação desses saberes eles iriam avançar muito nos seus aprendizados.

deve às famosas reclamações, comumente ouvidas nas salas de reuniões: “alunos não leem, não gostam de literatura, não querem nada com a vida, não têm base para trabalhar textos que envolvam criticidade”. Reitero que devemos trocar essas “verdades” instituídas e marcadas por uma visão positivista moderna de educação por outras que reconheçam as diferenças, respeitem as heterogeneidades, que ensinem a negociar diferenças e que, assim, possam contribuir com uma educação mais justa e equitativa, a exemplo da pós-moderna, que reconhece um mundo de “diferenças extraordinárias” e “irreconciliáveis” (1996). Nessa primeira visão, não há espaço para uma agência que se quer transformadora. Essa visão está balizada pela competitividade e pela obtenção de poder.

A minha experiência com esses meninos e meninas e até com a APM me fizeram, além de refletir sobre a minha construção diária como professora formadora de outros professores/as, proporcionou-me aprender a aprender. Ao longo desses nove meses em que estive naquela escola, convivendo com eles, também aprendi a buscar sentido nas mínimas observações, nos gestos, nos olhares e nas atitudes, nas pequenas coisas ditas, nos suspiros de cansaço, ou nas exclamações de alegria, nos olhares de desânimo, desconfianças, incertezas. Mas também vivenciei formas de aprendizagens em gestos de alegria, de motivação, de autoconfiança, e, principalmente, nos momentos de participação coletiva; tudo resultado do empoderamento pela aprendizagem adquirida, pela participação de todos “pelo bem comum.” (LANKSHEAR E KNOBEL, 2011).

Cada gesto desses tem um significado para o pesquisador que trabalha com uma pesquisa etnográfica e cada um deles nos aponta e nos possibilita o debruçar, o repensar para ressignificar conceitos ou posicionamentos que nos levaram ao *locus* de pesquisa. Mas, vão sendo reconfigurados e, algumas vezes, também nos escapam dada a nossa condição humana, nos fazendo entender nossas limitações dentro de um processo de pesquisa que envolve tantos outros, pois lidamos com humanos, com vidas e com histórias de vidas complexas e marcadas naturalmente pela heterogeneidade.

Diante desse cenário, ao longo do desenvolvimento da proposta, buscava responder a seguinte pergunta de pesquisa: o engajamento dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública com práticas de leitura literária multimodais e multiculturais pode fomentar concepções novas (diferentes da visão já construída) em relação à literatura e ao ensino de literatura em LI? Em face ao cenário apresentado nos parágrafos anteriores, neste e nos próximos, procurarei tratar da recepção da proposta e como ocorreu tão engajamento, e como este demonstrou confiabilidade para pensarmos em novas reconfigurações para a literatura e para o ensino desta. Para tratar do percurso, cito Jordão (2011, p.11), que me inspirou a pensar uma educação

literária crítica e acolhedora que coaduna com um conceito de educação como emancipação. A autora trata educação literária como “processos de formação de identidades pessoais e culturais, conceitos de mundo, sociedade, educação, literatura, cultura, ideologia, conhecimento e poder.” Nesse sentido, pensar a sala de aula de literatura nessa perspectiva muda a relação dos envolvidos, mas também amplia a relação destes com a escrita literária. Quando discutimos a literatura a partir de seu encontro com outras artes ou mídias, o foco não recai no texto *per se*, se é “canônico,” ou “não-canônico”, mas nos tipos de abordagens dados a ele e ao processo de interpretação, a validade e o reconhecimento das leituras feitas pela professora e por seus alunos, inclusive buscando compreender essa expansão do literário para além de suas fronteiras. Isso, a meu ver, não se constitui um esgarçamento do literário, mas, sim, apresenta novas formas de apreensão e manutenção da escrita literária a partir de outros olhares que não apenas o campo literário.

Pensando nessa perspectiva de educação literária da autora, foi que começamos (eu e os alunos) a reconfigurar/ressignificar aquele espaço de sala de aula de língua inglesa e suas literaturas. Iniciamos nosso percurso conversando, informalmente, sobre os conceitos de literaturas, de outras artes, sobre as mídias e, principalmente, sobre o papel do leitor e do autor frente às tecnologias da informação e comunicação. Antes de falar sobre a minha proposta de trabalho com os (Multi) letramentos e os textos literários adaptados, fiz a exposição dos termos adaptação, apropriação e *remixagens*.

O trabalho com literatura via animações, canções e livros adaptados na Proposta com (Multi)letramentos literários nas aulas de LI, a partir de textos de Edgar Allan Poe, para a arte/mídia, música, através dos álbuns temáticos *The Raven* e *Shadow of The Raven* mostrou que as práticas de leitura multimodal estão presentes no dia a dia dos alunos, que podem ser implementadas também na sala de aula de LI como forma de atualizar as práticas já existentes. O trabalho que envolveu leituras multimodais desses textos mostrou-se como um instrumento eficaz para o desenvolvimento da criticidade, apesar de ter causado um certo estranhamento nos alunos e em mim, pelo desconhecimento desse tipo de prática letrada multimodal, dadas as limitações teóricas com o campo da música. Um trabalho dessa natureza aponta para um trabalho interdisciplinar, o que favorece ainda mais a amplitude de trabalho com textos multimodais.

O desenvolvimento de um tipo de proposta como essa deixou isso mais evidente dadas a receptividade e as mudanças ocorridas nos comportamentos e atitudes dos alunos, tanto no envolvimento com a língua inglesa quanto com as leituras, pois leva para a escola leituras plurais de textos que envolvem outras formas de fazer sentido, mostrando-se um trabalho

profícuo, visto que alguns alunos já estão bastante acostumados a lidar com esses tipos de textos nos seus cotidianos (principalmente aqueles com melhor poder aquisitivo). Conforme Jenkins (2013), muitos jovens são leitores acostumados a se manifestar nas redes através de *blogs*, *vlogs*, fóruns, postagens em redes sociais sobre séries, filmes, games ou músicas favoritas e, também, sobre política, meio ambiente, direitos humanos, entre tantos outros tópicos. Mas também, temos muitos jovens, ainda, que têm pouco ou nenhum acesso a essas redes, alguns nem eletricidade têm em suas residências, como alguns desta pesquisa. Essa desigualdade gritante, somada a tantas outras questões impostas para esses jovens estudantes, coloca a escola como um *locus* de possibilidades e eu pude refletir sobre esses potenciais que a escola tem, principalmente com o desenvolvimento de propostas que levam em consideração a agência dos alunos, a sua leitura, as suas vozes.

Desse modo, a teoria aponta que temos, sim, esse perfil de jovem leitor e acredito que a escola deve estar aberta para acolher os alunos e engajá-los em atividade que possam aguçar a criatividade, os talentos que muitos desses têm e que nem sequer reconhecem, dadas à impossibilidade de um ensino de leitura numa visão positivista e hegemônica, como ainda temos. Jovens quando são tratados com respeito, de maneira equitativa e não igualitária, com um projeto de trabalho envolvente, que traz sentidos para a suas vidas cidadãos se engajam e se tornam participantes ativos dessas comunidades interpretativas (JENKIS, 2013) e se integram em processo de leitura coletiva e colaborativa com seus professores e colegas. Todos trabalhando pelo bem comum da aprendizagem de todos, mas cada um com a sua condição contributiva. Essa mediação do saber é muito significativa e eficiente na prática, porque ela coloca os saberes de cada um (professores e alunos) à disposição dos conhecimentos de todos.

Portanto, confirmo que esta experiência vivenciada com esses jovens da educação básica, nas aulas de língua inglesa, com a inserção dessa proposta de trabalho com a literatura adaptada para outras modalidades, mostrou-me que a literatura é consumida por eles, não aquela com L maiúsculo, que se almeja na universidade, autorizada pela crítica literária, ou seja, “a autêntica”, “a original”, mas uma literatura cada vez mais adaptada a outras artes e outras mídias. O texto literário cada vez mais está se tornando híbrido, uma mudança salutar e natural com relação aos textos ao longo dos tempos, haja vista que faz partes das mudanças sociais dos processos de linguagens. Não poderia ser diferente com os literários.

Vivemos a era do *boom* tecnológico. As evoluções são inimagináveis e precisamos reconhecer como professores de formação de professores de línguas e suas literaturas que os tempos pedem novas concepções de compreender o literário, para além das visões já construídas porque a que temos, já não dá conta da complexidade dos textos literários adaptados. Mas, não

apenas, ficar no campo da compreensão e do reconhecimento, mas da ação e da reflexão ação sobre essas práticas. Devemos levar essas discussões para os nossos departamentos, para seminários, encontros, congressos. Essas mudanças reais precisam acontecer no *locus* de formação, buscando novas concepções que coadunem com propostas de trabalhos com esses tipos de textos literários adaptados multimodais.

Essa pesquisa, de forma ousada, dadas as minhas limitações, como esclareci ao longo da tese, com o campo teórico da música, é uma semente e “um grito de alerta” para que a academia repense seus valores com relação ao ensino de língua e suas literaturas para a educação básica. Devemos lembrar que estamos ajudando a preparar um professor para lidar com textos autênticos e que vem cada vez mais se distanciando do “modelo ideal” que nós insistimos, em apenas, apresentar para os nossos licenciandos. Modelo este que não tem contribuído para a sua prática pedagógica, quando se torna um professor de língua inglesa, e não encontra respaldo metodológico para trabalhar com a escrita literária, nem espaços. Em outras palavras, esse “modelo ideal” apaga quaisquer possibilidades de se tratar textos literários como literatura, sejam eles adaptados ou não.

Precisamos de metodologia renovadas condizentes conforme Lemke (2010) com os novos tempos, que leve em conta as transformações na vida social, nas práticas socioculturais, nas mídias e nas ferramentas tecnológicas que requerem outras práticas de uso da linguagem na esfera da comunicação digital. A configuração dessas novas práticas vai exigir, por parte da escola, não apenas desenvolver eventos de letramento digital, como também permitir que alunos possam “sabidamente usar os letramentos/Multiletramentos”, que são exigidos pelos textos contemporâneos, como tem ocorrido, também, com os literários.

Desse modo, sugiro um abalo, uma desconstrução ao modo das ideias derridianas (teoria da desconstrução), que abale as estruturas dos nossos departamentos de Letras e que possamos construir essas novas concepções de ensino de literatura, mas condizentes com leituras desses textos cada vez mais hibridizados com outras artes e outras mídias. Nesta tese, aponto como uma maneira de construir essas concepções balizadas nas teorias estudadas e amplamente discutidas.

Vejo que tanto a teoria dos letramentos (NLG/GNL) quanto a teoria da adaptação (HUTCHEON, 2006, 2011), cada uma a seu modo e dentro das suas limitações teórico-metodológicas, nas áreas do saber que lhes são conferidas pela academia, têm contribuído para dessacralizar a ideia grafocêntrica de textos, quando os evidenciam academicamente em pé de igualdade com os textos verbais pela sua importância, já que tratam os textos multimodais e os textos adaptados como textos autênticos e que precisam ser valorizados, lidos e estudados pelas

agências escolares e por seus currículos.

Tanto Hutcheon (2006) quanto Hattner (2010) balizam suas discussões sobre textos literários adaptados, não pelo viés da valoração, mas pensando a adaptação como um novo texto. Esperamos que a inserção de propostas de ensino que incluam a literatura dessa língua, trabalhadas em consonância com as Teorias dos Multiletramentos e a Teoria da Adaptação, possam ajudar a desenvolver novas concepções de ensino de literatura e de trabalho com o texto literário adaptado, que possam instigar outras propostas de trabalho, envolvendo esses textos no ensino da Educação Básica, que sejam favoráveis com uma ampliação da formação leitora desses alunos e que possibilite a ressignificação nas concepções de literatura e de ensino de literatura de LI, como defendo ser possível, pelos resultados que essa experiência me proporcionou no autêntico chão da escola.

Desse modo, faz-se necessário discutir questões que apontem possíveis formas de interação entre professores e alunos e que se voltem para os (Multi)letramentos Literários, termo por mim designado nesta tese, como união entre os multiletramentos e o letramento literário, numa ampliação do termo Letramento, usado por Zappone (2007, 2008, 2009), no sintagma Letramento Literário.

Consideramos que a utilização desse novo sintagma (Multi)letramentos Literários mostra-se mais profícuo a propostas como esta, por carregar uma pluralidade no seu conceito e apontar para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente, as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos, por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012)

Evidencio que nunca foi intenção deste trabalho pensar em substituir concepções existentes de literatura e do ensino dessa por outras atuais, mas apenas refletir e “incomodar” os nossos pares a entender que precisamos de outras concepções nos cursos de formação de professores. Concepções estas que se adequem a esses novos textos adaptados, dito de outros modos: não significa que devemos substituir o “velho” pelo “novo”, já que um tipo de mídia e de arte não elimina o outro, mas os ressignificam de modo que ambas possam coexistir de forma complementar, possibilitando aos leitores a ampliação de suas perspectivas (MONTE MÓR, 2018). Acreditamos que outra contribuição deste estudo seja a de agir como um gatilho para despertar o interesse para futuras pesquisas que envolvam as mais diversas arquiteturas textuais

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Juliana Dias de; FISCHER, Adriana. **A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores.** Leia Escola. Campina Grande, v. 12, n. 2, 2012 – ISSN 2358-5870.

AMORIM, Lauro Maia. **Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carol, e Kim, de Rudyard Kipling.** São Paulo: editora UNESP, 2005.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês **Linguagem & Ensino**,v.9,n.2,p.145-175,jul./dez. 2006. Disponível em: [ducadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/barcelos\(1\).pdf](http://ducadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/barcelos(1).pdf)

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (IM)possíveis de se aprender inglês no Brasil:crenças sobre aprendizagem de Inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) etal Inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplas olhares.São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** (Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro). Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, v. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BARTHES, Roland. **Image/Music/Text.** New York: Hill & Wang, 1977.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** Oxford: Blackwell, 1994.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (org). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 2010.

BENJAMIN. 1955. Traduzido por, José Lino Grünnewald. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Texto de Walter Benjamin publicado em 1955.In: **A idéia do cinema.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1696) e na coleção Os pensadores, da Abril Cultural. Disponível em: [disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4620602/mod\\_resource/content/1/BENJAMIN\\_A%20Obra%20de%20Arte.pdf](http://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4620602/mod_resource/content/1/BENJAMIN_A%20Obra%20de%20Arte.pdf) .Acesso em: nov. De78 2018.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013 ISSN: 2176-9125.

BOCKRIS, Victor. **A história completa de Lou Reed: Transformers**. Tradução de Bruno Federowsky e Marcia Men, São Paulo: Aleph, 2016.

BORTTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2013. Disponível em: <<http://www.parabolaeditorial.com.br/PROFESSOR.pd>>. Acesso em: 16 de jan. de 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/RxeyS3>>. Acesso em set. de 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 02 – de 22 de dezembro de 2017**. BNC – Base Nacional Comum. MEC: Brasília - DF, 2020.

BRENER, Fernanda Machado. **Práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor-leitor**. 165 f. Tese (Doutorado em Letras). Orientadora Vera Helena Gomes Wielewicki. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

CANDIDO, Antonio. Ensaio “O direito à literatura”, no livro **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALCANTE, J. G. (2017). **Bullying e suas implicações na adolescência: um estudo psicossociológico**. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989]. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CLÜVER, C. **Intermedialidade**. Pós: Belo Horizonte, v.1 n.2, p.5-23, nov.2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: New York, Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Changes the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006. p. 117-144.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Singapore, v. 4, p. 164-195, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **New learning: a charter for change in education**. *Critical Studies in Education*, Barcelona, v. 53, n.1, p. 1-12, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning**. In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2016, p. 105-135.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 'Multiletracies': New Literacies, New Learning. In: **Pedagogies: An International Journal**, vol.4, 2009. p.164-195. Disponível em: <[newlearningonline.com/multiliteracies/resources](http://newlearningonline.com/multiliteracies/resources)> Acesso em 05 de jul. de 2017

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. 2 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

DELLA PORTA, Donatella; TARROW, Sidney. **Transnational Protest and Global Activism**. Oxford, UK: Rowman & Littlefield Publishers, INC., 2005.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DIEGO, Marcelo da Rocha Lima. **Adaptação como adaptação**. Palimpsesto. Nº 9. Ano 8 .2009 . Resenha Disponível em: <[http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num9/resenhas/palimpsesto9\\_resenhas1.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num9/resenhas/palimpsesto9_resenhas1.pdf)>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **Literatura e Cinema: tradução, hipertextualidade, reciclagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DINIZ, T. F. N. **Intermedialidade: perspectivas no cinema**. RuMoRes, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 41-60, 2018. DOI: 10.11606/issn.1982-677X.rum.2018.143597. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/143597>. Acesso em: 10 set. 2019.

DINIZ, T. F. N. (Org.) **Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea**. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2018.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-746, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198463982011000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982011000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 06 de maio de 2019.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 246 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: USP. 2012.

FALBO, Conrado Vito Rodrigues. **A palavra em movimento: algumas perspectivas teóricas para análise de canções**. Per Music, Belo horizonte, n. 22, 2010, p. 218-231.

FERRAZ, D. M. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios. In: STELLA, P. R.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R.; IFA, S. **Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no Brasil**. Maceió: Edufal, 2014, p. 53-83.

FERNANDEZ, A. **O Saber em Jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**, Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

FERRAZ, Daniel de Mello. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sonia Maria Oliveira Pimenta; SANTOS, Zaira Bonfantes dos. (Orgs). **Multimodalidade e ensino: Múltiplas Perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. OI:10.31560/pimentacultural/2018.058 ISBN: 9788572210065 .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

CANCLINI, Néstor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Giroux, H. Lessons from Paulo Freire. Chronicle of Higher Education, october 27, 2010. Retrieved 10/20/10. Disponível em: [https://ipfs.io/ipfs/QmXoyvizjW3WknFiJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXWo6uco/wiki/Critical\\_pedagogy.html](https://ipfs.io/ipfs/QmXoyvizjW3WknFiJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXWo6uco/wiki/Critical_pedagogy.html). Acesso em: 10 jun. 2018.

GOMES, Natália Barros da Silva. **Leituras multimodais de o Mágico de Oz para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental: possibilidades de um ensino pluralista de literatura**. 128fls. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Vera Helena Gomes Wielewicksi. Programa de Pós Graduação em Letras- PLE. Universidade Estadual de Maringá- UEM. Maringá: PR, 2017.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (Org.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: FAPESP, 2005

HATTNER, A. Quem mexeu no meu texto: observações sobre literatura e sua adaptação para outros suportes textuais. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. São Paulo, n.16, p.145-155, 2010.

HEATH, S. B. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, Cambridge University Press, vol 11, n.1, p. 49-76, abril, 1982. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/4167291>> Acesso em: 30 maio 2017

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX**. Tradução de Tereza Louro Perez. Lisboa-Porto: Edições 70 Ltda, 1985.

HUTCHEON, Linda. **Poética da Pós-modernidade**: história, teoria e ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991

HUTCHEON, Linda. Poética do Pós-modernismo. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

HUTCHEON, Linda. **A theory of adaptation**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2006.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of research in education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A Educação Literária no Lado dos Anjos**. Tese (doutorado), Setor de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

JORDÃO, Clarissa Menezes, **Educação Literária ao Lado dos Anjos** : por um aatitude epistemofágica transformadora das relações de poder-saber na sala de aula, São Paulo: Blucher Acadêmico . 2011.

KALANTZIS; Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. 2020. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In:

KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. p.15-61.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 mai. 2018.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London/NY: Routledge, 1996[2006].

KRESS, K. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London e New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Remix: The Art and. Craft of Endless Hybridization **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. n. 52 (1) setembro 2008. International Reading Association. p. 22-33 Disponível em: < [https://elearning.psu.edu/drupal6/content/aed511/file/remix\\_article.pdf](https://elearning.psu.edu/drupal6/content/aed511/file/remix_article.pdf) > Acesso em: janeiro 2019.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. From 'reading' to 'new' literacies. In: \_\_\_\_\_. **New Literacies**. 3.ed. Nova Iorque: Mc Graw Hill, Open University Press, 2011. p. 3-31

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1994.

LEVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 9.ed. Edições Loyola: São Paulo, 2014.

LYOTARDA, Jean-François. **O Pós- Moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 3.ed. [1979]. José Olympio Editora: Rio de Janeiro:1988.

LOURENÇO, Daine da Silva. **Entre Instituições e Mercado de Consumo: a leitura de narrativas em língua inglesa por adolescentes brasileiros**. 173fls. dissertação de (Mestrado). Orientadora: Vera Helena Gomes Wielewicki. Universidade estadual de Maringá – UEM, Maringá, PR, 2012.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense,1993.

MARINS, Lilian C. **Multiletramentos e (Re)Inclusão Social: Convergências entre o Cânone Shakespeariano e a Telenovela na Formação Crítica do Leitor da terceira Idade via tradução**. 170 f. Tese (Doutorado em Letras). Orientadora: Vera Helena Gomes Wielewicki. – Universidade estadual de Maringá – Maringá, 2013.

MARINS, Liliam Cristina. Letramento multimodal via tradução e ensino de literatura na terceira idade. In: ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V. H. G. **Letramentos e Mídias: música televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura**. Maceió, Al: EDUFAL, 2015.p.p. 35-56.

MARINS, Liliam Cristina; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **Ensino de Literatura em Língua Inglesa**. Maringá: Eduem, 2015. 84p., il.color. (Coleção formação de professores em Letras- EAD v. 48)

MARINS; Liliam Cristina ; WIELEWICKI. Vera Helena Gomes . Des)alinhavando a(o)s ponta(o)s de contato Epistemológicos entre os estudos da tradução E dos letramentos na pós modernidade .**Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35 , n. especial .| 2019, p. 247-260  
ISSN 1981-523, DOI: 10.14393/LL63-v35nEsp2019-12

MARINS, Liliam Cristina; PARDO, Fernando da Silva. (Shadow of) The Raven: uma adaptação intermediática da literatura para a música. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 9, n. 3, p. 72-91, ago. 2020.]

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relation in new (and old) media. **Visual Communication**, New York, v. 4, n. 3, p. 337-71, 2005

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí Paco Editoriais: 2015.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2011.

MATTOS, A. M. de A. Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI. In: JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, vol.1, 2011.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. **Crenças sobre o ensino - aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. 349 f. Dissertação (Mestrado em lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa) – Universidade estadual do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2009/12/mirlamariasaraivafontenele.pdf>. Acesso em: 20 de Nov. 2019.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. de O. e; RODRIGUES-JUNIOR, A. S. (Org.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares in C H Rocha e R F Maciel (Orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2.Ed, Edição Expandida, 2015.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Letramentos em prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes Editores, p. 315-335, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T., MONTE MÓR, W. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC-SEB, p. 49-123, 2006.

NEWFIELD, Denise. **From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials**. English Teaching: Practice and Critique, May, <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n1art5.pdf>. v. 10, n. 1, p. 81-94, 2011.

New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: Psychology Press, 2000, p.9-37.

NOX ARCANA. **Shadow of the Raven** [1 CD (63 min)]. Strongsville: Monolith Graphics, 2007.

POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. Ilustrações Poly Bernatene. Tradução Antonio Carlos Vilela. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

POE, Edgar. **The Raven**. Ed. Trilíngue (Inglês, Português e Francês). São Paulo: Empíreo, 2015.

POE, Edgar Allan. Annabel Lee. In: \_\_\_\_\_. **The Complete Tales and Poems of Edgar Allan Poe**. Barners & Noble: New York, 2015. p. 89-90.

REED, Lou. **Atravessar o fogo: 310 letras**. Tradução de Christian Schwartz e Caetano W. Galindo. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RICKLI, Andressa Deflon . **Cinema e Literatura: a adaptação em cena**. Intercom –Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ . 2015

ROCHA, C. H. **Proposta para o inglês no Ensino Fundamental Público: Plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos críticos**. Tese (Doutorado). Instituto de estudos da Linguagem. UNICAMP, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁ, Márcio Gomes. Pós-modernidade!? Dimensões e reflexões **Revista pós Ciências Sociais** - São Luís, V. 3, N. 6, jul/dez. 2006

SANTOS James Rios de Oliveira; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. **R e v i s t a X**, Curitiba, v.12,n.03, p.84-101, 2017.

SIERAKOWSKI, A.P.C. Livro Didático e The Taming of the Shrew: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. São Paulo, **Revista CROP**, nº15, 2010. pp. 120-135 Disponível em: <<http://revistacrop.vitis.uspnet.usp.br/images/stories/edicao15/v15a08.pdf>> , acesso em 01/05/11.

SIERAKOWSKI, Ana Paula de Castro . **Literatura de massa e formação do leitor: o letramento de receptores da saga *crepúsculo* do papel às telas**.2012. 180f. dissertação (Mestrado). Orientadora: Vera Helena Gomes Wielewicki .Universidade estadual de Maringá – UEM, Maringá, PR, 2012.

SOARES, Madga. **Letramento** : um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001.

SILVA, Nara Elvira Ribeiro da. **Contos animados: as leituras multimodais de Edgar Allan Poe e a Formação do leitor na Escola Pública** . 123f (Dissertação de Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Programa de Pós- Graduação em Letras, Maringá, 2019.

STAM, Robert. **Teoria e Prática da Adaptação: da fidelidade à intertextualidade**. Ilha do Desterro. Florianópolis, v.1, n;51, p.19-53, jul.2006. Semestral.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre ‘Letramento e Diversidade’**, outubro de 2003. 2003b disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/101654340/STreet-Traduzido>> Acesso em 12 de outubro de 2016.

STREET, B. Brian Street: “Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem”. **Entrevista**. [publicado em 13 set 2010] Universidade Federal de São João Del Rey. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/noticias\\_ler.php?codigo\\_noticia=1951](http://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951)> Acesso em 02 nov 2017

STREET, B. **Letramentos Sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. Parábola Editorial: São Paulo, 2014. 240p.

STREET, B. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy In **theory and practice. Current Issues in Comparative Education**. Teachers College, Columbia University, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003a Disponível em:

<[http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734_5_2_Street.pdf)> Acesso em 29 maio 2017.

TATIT, Luiz. **Todos entoam São Paulo**: Publifolha, 1997.

TAKAKI; Nara Hiroko, FERRAZ; Daniel de Melo; MIZAN; Suzana 2019. Repensando a educação linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 22-46, 2019 DOI: 10.12957/pr.2019.38462.

TRIVINÕS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **Literatura e sala de aula**: síncope e contratemplos. 2001. 244 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

WIELEWICKI, V. H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Maringá: Acta Scientiarum, 2001. p. 27-32. Pontes Editores: Campinas, SP, 2014. p. 77 - 88.

WIELEWICKI. Vera Helena Gomes. Letramento literário e avaliação: empalhando a borboleta?2011. DOSSIÊ ESPECIAL. JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, vol.1, 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/viewFile/23056/16914>>. Acesso em: 25 de fev. 2016.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Para além do Yeah!: Rock’n Roll e uma possibilidade de multiletramentos no ensino de língua inglesa no Brasil. In: ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V. H. G. **Letramentos e Mídias**: música televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura. Maceió, Al: EDUFAL, 2015.p.p. 81-104.

WIELEWICKI, Vera, H.G. Narrativas Multimodais e Possibilidade para uma Educação Pluralista. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em Terra de Paulo Freire**.

Pontes Editores: Campinas, SP, 2014. p. 77 - 88.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ZACCHI, Vanderlei J. ; WIELLEWICKI, Vera Helena Gomes. **Letramentos e Mídias**: música televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura. Maceió, Al: EDUFAL, 2015.p.p. 81-104.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas In: **Teoria e prática da educação**, v.9, p. 47-62, 2007. In: YAMAKAWA, A ; PAULA, N. PGJ Práticas de letramento literário: o papel da escola na formação do leitor . Disponível em : <http://ebooks.pucrs.br/edpucrs/|||CILLIJ/Tr> . Acesso em 15 fev.2017 .

ZAPPONE, Mirian H. Y. **Fanfics** - um caso de letramento literário na cibercultura? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ZAPPONE, M. H. Y Letramento, leitura literária e escola. In: *Anais... 1º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*, 4º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, Maringá, 2009.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p. 185-198, 2013 Disponível em: [http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/6126/pdf\\_141](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/6126/pdf_141)>. Acesso em: 12 de jun. 2018.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

## **APÊNDICES**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-UEM**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIAS LINGÜÍSTICAS E LITERÁRIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PLE-DOUTORADO**

APÊNDICE 1: Questionário a ser respondido pela professora Regente

Cara Professora:

Este questionário objetiva coletar dados para compreender a formação leitora literária dos alunos, a partir de uma proposta de trabalho interventivo com a Literatura de Língua Inglesa (LLI) inserida nas aulas dessa língua, elaborada em consonância com a Teoria dos Multiletramentos associada à Teoria da Adaptação. Além disso, pretende-se verificar as percepções dos alunos sobre a circulação e a recepção da LLI nos seus cotidianos, através das suas práticas de letramentos e dos eventos de letramentos e também conhecer suas expectativas com relação às aulas de Língua Inglesa. Ele é parte do Projeto de Tese de Doutorado “Formação de Leitores Através de Uma Proposta dos (Multi) Letramentos Literários nas Aulas de Língua Inglesa”, orientado pela professora Dra. Vera Helena Gomes Wielewicki, e desenvolvido por Maria Verônica Tavares Neves Cardoso na Universidade Estadual de Maringá-PR- UEM.

Obrigada por respondê-lo.

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ semestre: \_\_\_\_\_

Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: F (  ) M (  )

Idade: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Responda:

A escola onde atua:

Fale um pouco sobre qual foi sua motivação inicial para lecionar.

Há quanto tempo leciona?

Já fez algum curso de educação continuada? Algum especificamente, que trate dos letramentos? O que você achou dele(s)?

Qual o seu tempo de serviço na rede estadual?

Qual é o seu tempo de serviço nessa escola?

Você leciona em quantas turmas por semana?

Você procura discutir textos literários em suas aulas?

Qual é a média do número de alunos em suas turmas?

Você já ouviu o termo Letramento Literário antes?

Você lembra qual foi a primeira vez que ouviu o termo?

Registre sucintamente sua rotina nas aulas de língua inglesa.

Você já fez alguma atividade em suas aulas que estejam em consonância com o letramento literário?

Você gosta da sua profissão?

O que você acha da receptividade de seus alunos sobre as suas aulas de LI, no primeiro ano do Ensino Médio?

Você gostaria de mudar algo nas suas aulas de inglês para deixá-las mais dinâmicas ou atrativas?

Justifique sua resposta.

Que tipo de atividade você prioriza em suas aulas?

Você considera seus alunos leitores? Explique?

Você considera possível um trabalho com textos literários nas aulas de LI?

Justifique.

Você trabalha com textos multimodais em suas aulas de LI? Quais os tipos de textos que você prioriza? Por quê? \_\_\_\_\_

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-UEM**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PLE DOUTORADO**

APÊNDICE 2: Questionário a ser respondido pelos alunos colaboradores

Caro/a aluno/a:

Este questionário objetiva coletar dados para compreender a formação leitora literária dos alunos, a partir de uma proposta de trabalho interventivo com a Literatura de Língua Inglesa (LLI) inserida nas aulas dessa língua, elaborada em consonância com a Teoria dos Multiletramentos associada à Teoria da Adaptação. Além disso, pretende-se verificar as percepções dos alunos sobre a circulação e recepção da LLI nos seus cotidianos, através das suas práticas de letramentos e dos eventos de letramentos e também conhecer suas expectativas com relação às aulas de Língua Inglesa. Ele é parte do Projeto de Tese de Doutorado “Formação de Leitores Através de Uma Proposta dos (Multi) Letramentos Literários nas Aulas de Língua Inglesa”, orientado pela professora Dra. Vera Helena Gomes Wielewicki, e desenvolvido por Maria Verônica Tavares Neves Cardoso na Universidade Estadual de Maringá- PR- UEM.

Obrigada por respondê-lo.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

1. Enumere as atividades abaixo de 0 a 10 de acordo com a maneira que você ocupa seu tempo livre.

( ) TV

( ) Internet

( ) esportes

( ) música

( ) cinema

( ) teatro

( ) lanchonete

( ) leitura

( ) clube

( ) cursos

( ) outro (s): \_\_\_\_\_

2. Você gosta de ler? ( ) sim ( ) não

3. Qual dos itens abaixo você mais lê?

- (     ) jornal impresso  
 (     ) revista  
 (     ) gib  
 (     ) romance  
 (     ) blog  
 (     ) mangá  
 (     ) contos  
 (     ) poemas  
 (     ) Outro(s) \_\_\_\_\_

4. Sua família tem o hábito de ler? (     ) Sim.       (     ) Não.

5. Se sim, que tipo de leitura ?

- (            ) jornal impresso  
 (            ) revista  
 (            ) gibi  
 (            ) romance  
 (            ) blog  
 (            ) outro(s): \_\_\_\_\_

Qual (is)? \_\_\_\_\_

6. Com que frequência você lê ?

- (            ) diariamente  
 (            ) 2 a 3 vezes por semana  
 (            ) semanalmente  
 (            ) 2 a 3 vezes por mês  
 (            ) Uma vez por mês  
 (            ) 2 a 3 vezes por ano  
 (            ) Outros: \_\_\_\_\_

7. Com que frequência você lê livros?

- (            ) diariamente  
 (            ) 2 a 3 vezes por semana  
 (            ) semanalmente  
 (            ) 2 a 3 vezes por mês  
 (            ) Uma vez por mês  
 (            ) 2 a 3 vezes por ano  
 (            ) Outros: \_\_\_\_\_

8. Qual (is) meio (s) você utiliza para ter acesso a livros?

- (            ) Biblioteca da universidade  
 (            ) Sebos  
 (            ) Internet  
 (            ) Lê online  
 (            ) Empréstimo de bibliotecas públicas  
 (            ) Compra em livrarias  
 (            ) Empréstimo de amigos e/ ou familiares  
 (            ) Outro (s) \_\_\_\_\_

9. De que tipo de leitura você mais gosta?

- (            ) Literatura  
 (            ) autoajuda  
 (            ) não-ficção  
 (            ) ficção científica  
 (            ) Paradidáticos

10. Quando você lê um livro, geralmente o motivo é:

- (        ) Exigência da escola  
 (        ) Indicação de amigos e /ou familiares  
 (        ) Divulgação/propaganda em meios de comunicação (TV, internet, etc.)  
 (        ) Outro(s) \_\_\_\_\_

11. Quais livros você leu desde janeiro de 2017 até o presente, que não foram pedidos como leitura da escola?

---

12. Para, você, o que é literatura?

---



---

13. Você gosta de ler textos literários?

- (        ) Sim        (        ) Não

Justifique sua resposta:

---



---

14. Quais os livros de literatura que você já leu?

---



---

15. Entre os livros apontados por você na pergunta 1, há algum estrangeiro? Qual?

---

16. Você sabe o que é uma adaptação?

- (        ) Sim        (        ) Não

17. Se sim, explique o que isso significa para você.

---



---

18. Você tem mais interesse por obras nacionais ou estrangeiras? Por quê?

---



---

19. Enumere as atividades abaixo de 0 a 10 de acordo com aquilo que você mais faz para ocupar seu tempo livre.

- (        ) assistir séries  
 (        ) filmes  
 (        ) animações  
 (        ) novelas  
 (        ) vídeos do youtubers

- (        ) vídeo clips musicais  
 (        ) ouvir músicas  
 (        ) outro (s): \_\_\_\_\_

20. Você lembra de já ter assistido algum(ns) desses títulos através de (s) filme(s) , série(s), novela(s) ou de já ter lido algum(ns) desse(s) livro(s)? Pode marcar mais de um.

- (        ) O Corvo / *The Raven*  
 (        ) Alice no País das Maravilhas / *Alice's Adventure in the wonderland*  
 (        ) Conta comigo / *Stand by me*  
 (        ) O Iluminado / *The Shining*  
 (        ) A Revolução dos bichos / *Animal farm*  
 (        ) Robinson Crusóe / *Robinson Crusoe*  
 (        ) *Sherlock Holmes*  
 (        ) O Retrato de Dorian Grey / *The Picture Of Dorian Grey*  
 (        ) Romeu e Julieta / *Romeo and Juliet*  
 (        ) Frankenstein de Mary Shelley / *Frankenstein*  
 (        ) Hamlet / *The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*  
 (        ) *Harry Potter*  
 (        ) Crepúsculo / *Twilight*  
 (        ) O Cravo e a Rosa / *The Taming of the Shrew*  
 (        ) Orgulho e Paixão / *Pride and prejudice*  
 (        ) O morro dos ventos uivantes / *Wuthering Heights*  
 (        ) Como eu era antes de você / *Me Before You*  
 (        ) *Molly Bloom a grande jogada*  
 (        ) *Blade Runner 2049*  
 (        ) A Bela e a Fera / *Beauty and the Beast*  
 (        ) *Under the dome*  
 (        ) *Sleepy hollow*  
 (        ) Um Sonho de Liberdade / *Rita Hayworth and Shawshank Redemption*  
 (        ) *Carrie, a Estranha / Carrie*

Você lembra de outros que tenha lido/assistido que gostaria de mencionar? Anote aqui.

---

21. Você gosta de filmes? Em caso positivo, qual o seu tipo favorito?

- (        ) Ação  
 (        ) Animação  
 (        ) Aventura  
 (        ) Comédia  
 (        ) Comédia Romântica  
 (        ) Comédia Dramática  
 (        ) Comédia de Ação  
 (        ) Musical  
 (        ) Documentário  
 (        ) Drama  
 (        ) Seriado  
 (        ) Suspense  
 (        ) Terror/ e ou Horror  
 (        ) Espionagem  
 (        ) Fantasia  
 (        ) Faroeste  
 (        ) Ficção científica  
 (        ) Séries  
 (        ) Guerra  
 (        ) Policial  
 (        ) Romance

22. você gosta de ouvir músicas em língua inglesa?

(        ) Sim        (        ) Não

23. Quais os estilos que você mais gosta de ouvir?

---

24. Qual(is) o(s) cantor(es) ou banda(s) de música estrangeira que você mais gosta de ouvir?

---

---

25. O que você gostaria de aprender nas aulas de língua inglesa?

---

---

26. Do que você não gosta nas aulas de língua inglesa?

---

---

27. Você considera a disciplina de língua inglesa importante para a sua formação cidadã?

(        ) Sim        (        ) Não

Justifique sua resposta:

---

---

---

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-UEM**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PLE-DOCTORADO**

**APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista semiestruturada – professora**

Caro/a Professor/a:

Esta entrevista semiestruturada objetiva coletar dados para compreender a formação leitora literária dos alunos, a partir de uma proposta de trabalho interventivo com a Literatura de Língua Inglesa (LLI) inserida nas aulas dessa língua, elaborada em consonância com a Teoria dos Multiletramentos associada à Teoria da Adaptação. Além disso, pretende-se verificar as percepções dos alunos sobre a circulação e recepção da LLI nos seus cotidianos, através das suas práticas de letramentos e dos eventos de letramentos e também conhecer suas expectativas com relação às aulas de Língua Inglesa. Ele é parte do Projeto de Tese de Doutorado “Formação de Leitores Através de Uma Proposta dos (Multi) Letramentos Literários nas Aulas de Língua Inglesa”, orientado pela professora Dra. Vera Helena Gomes Wielewiski, e desenvolvido por Maria Verônica Tavares Neves Cardoso na Universidade Estadual de Maringá- PR- UEM.

Obrigada por respondê-lo.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ semestre: \_\_\_\_\_

1ª Parte: Início da entrevista

1. Saudação
2. Exposição do objetivo da entrevista
3. Caso seja necessário aprofundar algumas ideias na entrevista, você estará disponível?

2ª Parte: Identificação do entrevistado:

1. Nome (pode ser fictício): \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Sexo: \_\_\_\_
4. Formação: \_\_\_\_
- 4.1 Ano que concluiu o último curso: \_\_\_\_\_
5. Tempo de docência: \_\_\_\_\_
6. Série/ano que leciona: \_\_\_\_\_

3ª Parte: Questões

1. Qual a Concepção de linguagem que você adota em suas aulas (linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação, linguagem como processo de interação)?
2. Você acha que a concepção de linguagem que você adota interfere no modo como você leciona? De que maneira?

3. No seu curso de graduação (ou especialização), alguma disciplina tratou dos estudos sobre Letramentos/ Multiletramentos? Se sim, como esse conteúdo foi abordado? Você se colocaria em que nível de profundidade a respeito do conhecimento de questões sobre esse assunto?
4. Você estudou Literatura Inglesa na Universidade? O que você achou dessa disciplina? Ela trouxe algum tipo de conhecimento que contribui para a sua prática como professor? Você pode explicar? Você já trabalhou algum texto ou já comentou sobre alguma adaptação da Literatura Inglesa em suas aulas? Justifique.
5. Você acha que seus alunos leem ou assistem adaptações da Literatura em Língua Inglesa?
6. Você trabalha textos literários nas suas aulas? Você inclui os textos multimodais nessas aulas? Se sim? Quais são os gêneros que você mais trabalha?
7. Você sabe o que são práticas de letramento e eventos de letramentos?
8. Nas suas aulas, você costuma conversar sobre os letramentos literários de seus alunos?
9. Você considera que a disciplina de Língua Inglesa tem contribuído para ampliar os conhecimentos dos seus alunos? Justifique.
10. Você considera seus alunos interessados em participarem das aulas de Língua Inglesa? Justifique.

4ª Parte: Finalização da entrevista:

Agradecer a colaboração e a disponibilidade em contribuir

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-UEM**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PLE-DOCTORADO**

APÊNDICE 4: Roteiro de Entrevista Semiestruturada Mensal a Ser Aplicado aos Alunos  
Colaboradores

Caro/a aluno/a colaborador(a):

Esta entrevista semiestruturada objetiva coletar dados para compreender a formação leitora literária dos alunos, a partir de uma proposta de trabalho interventivo com a Literatura de Língua Inglesa (LLI) inserida nas aulas dessa língua, elaborada em consonância com a Teoria dos Multiletramentos associada à Teoria da Adaptação. Além disso, pretende-se verificar as percepções dos alunos sobre a circulação e recepção da LLI nos seus cotidianos, através das suas práticas de letramentos e dos eventos de letramentos e também conhecer suas expectativas com relação às aulas de Língua Inglesa. Ele é parte do Projeto de Tese de Doutorado “Formação de Leitores Através de Uma Proposta dos (Multi) Letramentos Literários nas Aulas de Língua Inglesa”, orientado pela professora Dra. Vera Helena Gomes Wielewicki, e desenvolvido por Maria Verônica Tavares Neves Cardoso na Universidade Estadual de Maringá- PR- UEM.

Obrigada por respondê-lo.

Nome: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Data: \_\_\_\_\_

Questionário para ser aplicado após cada mês de aulas ministradas.

1. O que você achou das aulas dessas semanas?
2. Apresente pontos positivos e/ou negativos sobre as atividades das aulas.
3. Você aprendeu algo novo da língua inglesa nessas aulas? O quê?
4. Você considera ter aprendido algo além da língua inglesa com as atividades da aula? O quê?
5. Essas aulas foram importantes para sua formação?
6. Do que você mais gostou?
7. Do que você não gostou?
8. Apresente sugestões para as nossas aulas

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-UEM**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PLE-DOUTORADO**

## APÊNDICE 5

Protocolo de observação das aulas ministradas pela Professora Regente

Pontos a serem observados.

- Data; Dia; Hora e ano da aula.
- Conteúdo (s) a ser(em) trabalhado(s) pela professora.
- Como a professora faz a introdução na sala. (Motivação inicial)
- Relação de cordialidade e respeito entre professora e os alunos e vice-versa.

### **Introdução**

- Como ela aborda inicialmente o conteúdo a ser trabalhado.
- Observar a relação entre a professora e os alunos.
- Observar se faz referência a algum assunto anterior.
- Se a aula é dialogada ou monologada.
- Se há interação entre alunos e professora.
- Se os alunos participam efetivamente das aulas.

### **Aula**

Quais os tipos de materiais didático-pedagógicos, que são utilizados pela professora na aula?

Esse (s) material (is) foi (ram) bem utilizado(s)?

Há abordagem em Língua Inglesa?

Se houve a utilização de um texto, foi abordado apenas aspectos normativos ou também aspectos culturais, sociais, históricos, entre outros.

Foi trabalhada a tradução. Qual a perspectiva de trabalho com tradução? Apenas usando o dicionário? Há uma preocupação com os sentidos do léxico no texto?

Em relação à metodologia: Qual é a metodologia mais utilizada pela professora, a baseada no ensino tradicional, ou usou uma metodologia mista/inovadora?

A Língua Inglesa é utilizada só no momento do conteúdo trabalhado na aula? Ou não ela utiliza em outros contextos comunicacionais?

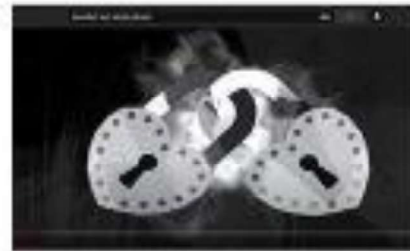
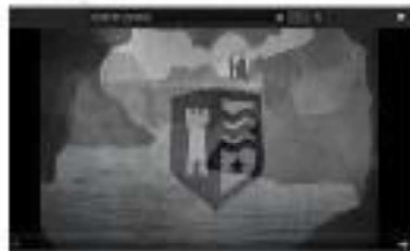
Em algum momento foi trabalhado algum texto literário adaptado ou não?

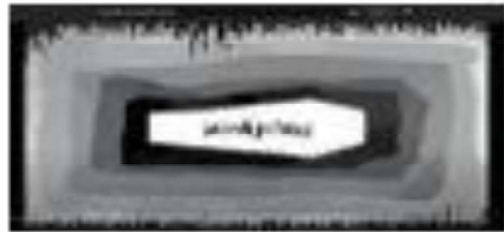
Há um trabalho com a língua envolvendo o lúdico? Qual (is)?

### **Avaliação**

- Ao longo da aula, como a professora avalia o aluno? O aluno participa ou não? Como é que ocorre a sua participação?
- Observar os alunos e perceber se há interesse por parte deles. Como a professora se posiciona diante disso?
- Como é o comportamento dos alunos em sala?
- Como os alunos se tratam e tratam a professora?
- Com relação, a minha presença em sala, com se comportam?

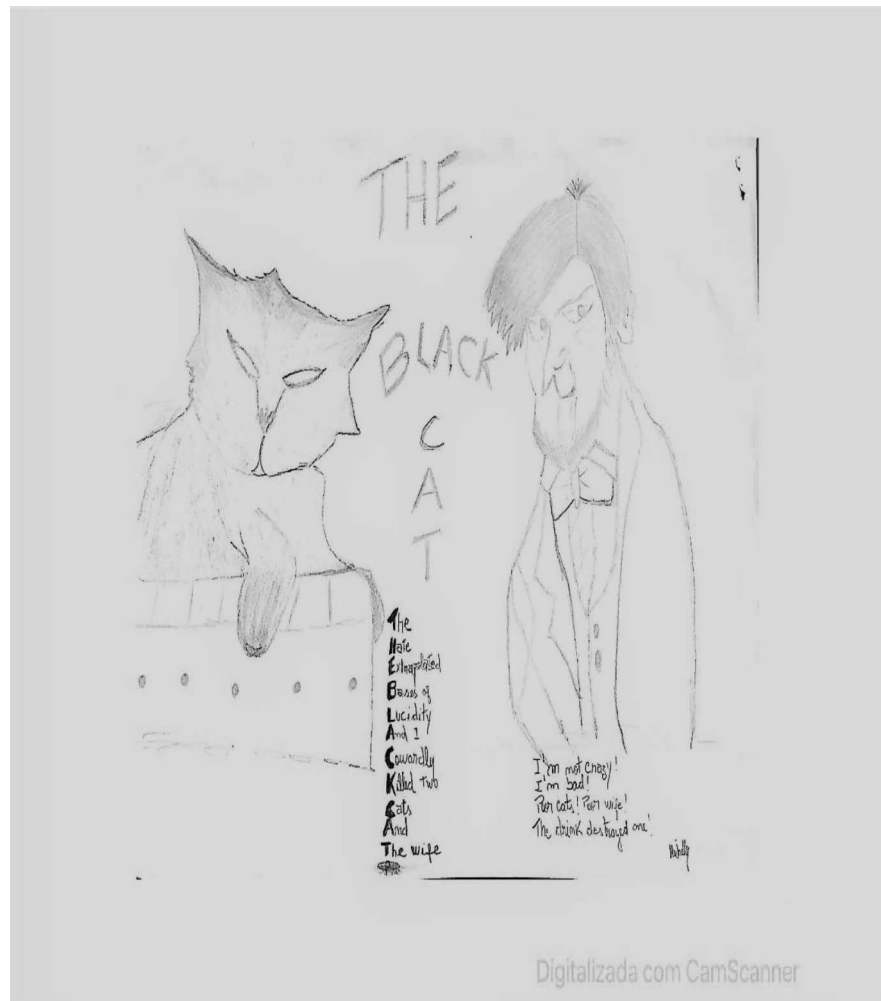
APÊNDICE-6 - *Poema visual de Annabel Lee*







**Apêndice 7:** Outros Artefatos Multimodais produzidos pelos alunos colaboradores



Poema

**Annabel Lee e seu Pebleu**

Quando Annabel Lee se apaixonou  
Pôs-se o céu a olhar via uma lua no céu  
via uma lua no mar

No mar encontrou seu amor  
Banhavam-se na luz do luar  
Aquele plebeu e sua flor  
Viviam pra se amar  
Estava ela longe do lar

Aquele amor até os anjos invejaram  
A morte da bela Annabel Lee eles provocaram  
Seu amado plebeu vive agora a vagar  
todos os dias a procurando na lua e no mar  
E não consegue seu amor encontrar

Deita na beira do mar pra poder com ela sonhar.



**I am the black cat from the tale of Poe and the Nox Arcana song. My name is Pluto. I am a ghost. I'm dead now, but I'll tell you my sad story. I was murdered by my owner. I don't know the real cause of him doing this to me. I liked him and he liked me. But I believe it was the damn drink. I will tell you a secret. did you know that he also killed his wife and the other cat in the house?**



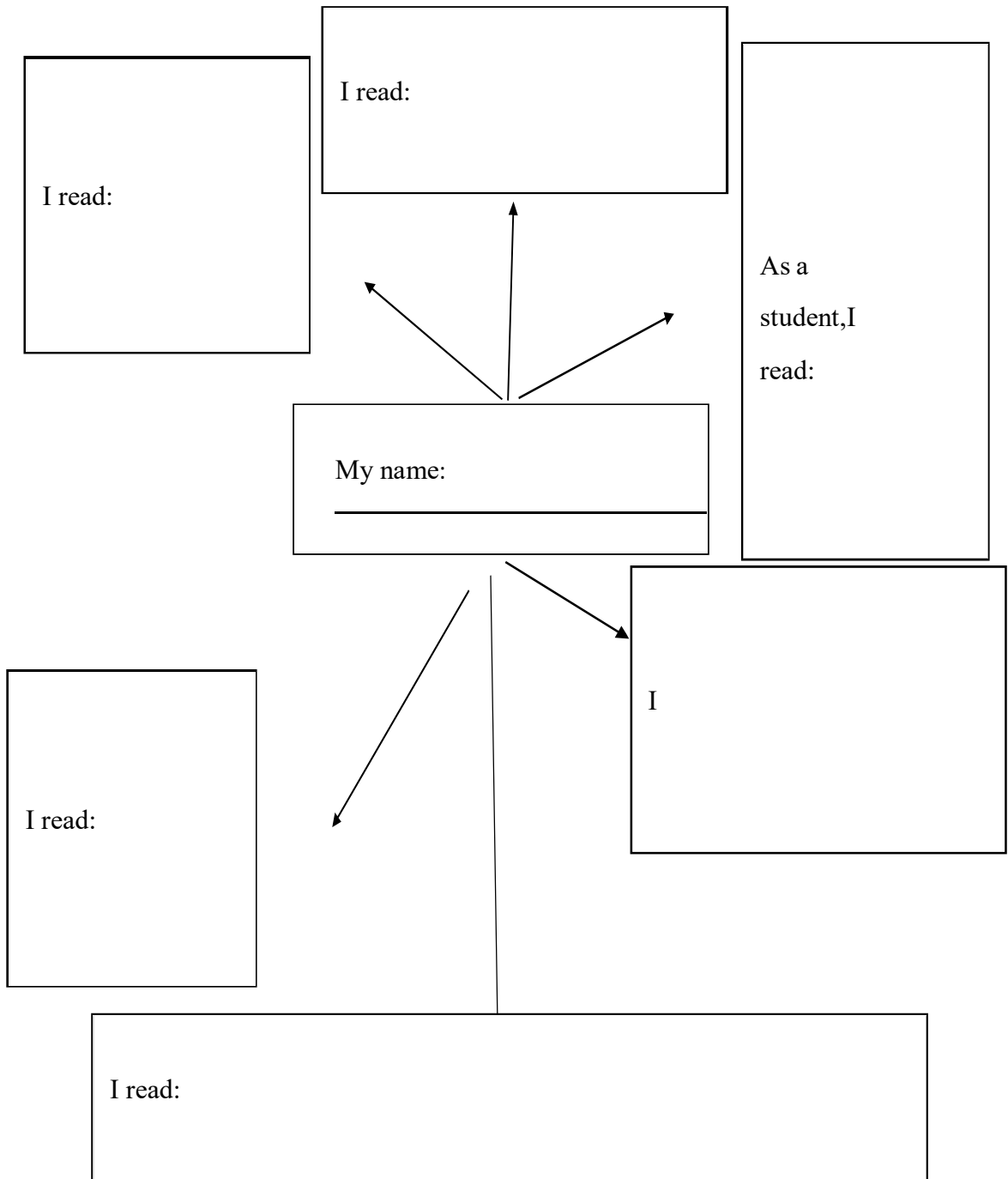


## **ANEXOS**

ANEXO 1

Identity Concept Map

1. Write your name in the center box;
2. In the surrounding boxes write as many different labels that fit you as you can think of. Complete atleast 4 boxes.
3. Within each box, list at least 2 things you read when you take on that identity.



## ANEXO 2- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA DE (MULTI)LETRAMENTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

**Pesquisador:** Vera Helena Gomes Wielewcki

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 00387318.4.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.091.246

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da pesquisa consiste em “compreender a práxis da formação leitora literária dos alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual, localizada na zona urbana da cidade de Palmeira dos Índios AL, a partir de uma proposta de trabalho interventivo com a LLI inserida nas aulas de LI, elaborada em consonância com a Teoria dos Multiletramentos associada à Teoria da Adaptação”.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo busca “compreender a práxis da formação leitora literária dos alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública do Estado de Alagoas, a partir do desenvolvimento de uma proposta de trabalho com a Literatura Inglesa inserida nas aulas de Língua Inglesa, elaborada em consonância com a Teoria dos Multiletramentos e a Teoria da Adaptação. Trata-se de uma pesquisa de campo será realizada em uma escola pública da rede estadual do Estado de Alagoas. Serão 33

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 3.091.246

participantes (entre alunos da 1ª série do Ensino Médio e o professor). Há uma previsão de R\$ 3.000,00, valor que será assumido pelo pesquisador.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Contam do projeto: Questionário a ser respondido pelo professor da turma; TCLE - Termo de consentimento Livre e Esclarecido, para os alunos e para o professor), corretamente redigido; Termo de aceite institucional, assinado em 30 de junho de 2018, por Adriana Duarte de Souza, gestora escolar, da Escola Estadual Mons. Ribeiro Vieira, de Palmeira dos Índios; Termo de Aceite Institucional emitido pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, assinado em 21 de agosto de 2018.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1174754.pdf	14/11/2018 12:57:23		Aceito
Outros	Anexo_13_TCLE_menores.pdf	14/11/2018 12:54:30	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
Outros	Anexo12_TCLE_professor.pdf	14/11/2018 12:53:50	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
Outros	Resposta.pdf	14/11/2018 12:52:24	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professor.pdf	31/10/2018 21:50:07	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle_menores.pdf	31/10/2018 21:48:47	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 3.091.246

Ausência	tcle_menores.pdf	31/10/2018 21:48:47	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
Outros	GERENTE.pdf	24/08/2018 00:48:25	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
Outros	SECRETARIA.pdf	24/08/2018 00:45:35	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
Outros	Autorizacao_do_local.pdf	26/07/2018 01:48:07	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
Outros	Questionario_tres.pdf	10/07/2018 03:06:58	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
Outros	questionario_dois.pdf	10/07/2018 03:05:59	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
Outros	Questionario_um.pdf	10/07/2018 03:05:28	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
Outros	entrevista_semiestruturada_professora.pdf	10/07/2018 02:52:42	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
Outros	entrevista_semiestruturada_aluno.pdf	10/07/2018 02:52:15	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Tese.pdf	06/07/2018 23:43:55	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.PDF	06/07/2018 23:39:06	MARIA VERONICA TAVARES NEVES CARDOSO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 3.091.246


MARINGÁ, 18 de Dezembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Ricardo Cesar Gardiolo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

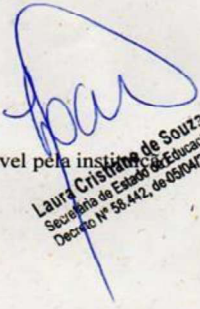
### ANEXO 3- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE ALAGOAS

  
**ESTADO DE ALAGOAS**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
Av. Fernandes Lima, s/n (CEPA) - Maceió - CEP: 57055-055  
Fone: (82) 3315-1239

Eu, João Souza,  
na qualidade de Secretária de Estado da Educação, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Maceió -AL, 21 de agosto de 2018.

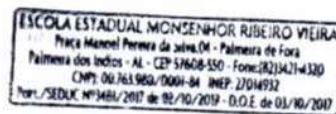
Nome do(a) responsável pela instituição de Educação: João Souza  
Assinatura e carimbo do(a) responsável

  
Laura Cristina de Souza  
Secretária de Estado da Educação  
Decreto Nº 58.442, de 05/04/2018

cep\_ih\_modelo\_termo\_de\_aceite\_institucional

## ANEXO 4- AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO

### TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL



A Sra. **Adriana Duarte de Souza**, CPF nº 700.069.204-97, RG nº 932.563 SSP/AL. Professora concursada e Diretora eleita pela comunidade escolar, responsável pela Escola Estadual Monsenhor Ribeiro Vieira, está de acordo com a realização da pesquisa FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA PROPOSTA DE (MULTI) LETRAMENTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Maria Verônica Tavares Neves** aluno(a) de Doutorado no Departamento DE TEORIAS LINGÜÍSTICAS E LITERÁRIAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PLE-DOCTORADO da Universidade Estadual de Maringá - UEM, realizado sob orientação da Profa. Dra. Vera Helena Gomes Wielewicky, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve o desenvolvimento de uma proposta de trabalho com os (Multi)letramentos Literários nas aulas de Língua Inglesa, a ser realizado de forma colaborativa com os alunos do Ensino Médio dessa escola. Essas aulas serão filmadas, para posterior análise e interpretação de dados pela pesquisadora. Os alunos, os professores e o coordenador pedagógico da escola que participarem do Projeto interventivo poderão responder a questionários, formulários e entrevistas. A pesquisa terá a duração de um semestre com previsão de início em agosto de 2018 e término em janeiro de 2019.

Eu, Adriana Duarte de Souza,  
 diretora da **Escola Estadual Monsenhor Ribeiro Vieira**. Cujo nº no INEP é: 27014932. A escola está localizada na Praça Manoel Pereira da Silva, nº 04, Palmeira de Fora. CEP: 57. 608-550, na cidade de Palmeira dos Índios – AL, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Palmeira dos Índios -AL, 30 de junho de 2018.

**Adriana Duarte de Souza**  
 Nome do(a) responsável pela instituição

Adriana Duarte de Souza  
 Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição  
 Profª Adriana Duarte de Souza  
 Matrícula 82.913-B  
 GESTORA ESCOLAR  
 Ex. Est. Mons. Ribeiro Vieira/ 3ª GERE



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-UEM  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS LINGÜÍSTICAS E LITERÁRIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PLE-DOCTORADO**

**ANEXO 5**

MODELO TCLE- Professora Regente

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR**

Gostaríamos de convidar você a participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA DE (MULTI) LETRAMENTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO**, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), desenvolvida pela pesquisadora Maria Verônica Tavares Neves Cardoso e orientada pela professora Doutora Vera Helena Gomes Wielewicki, da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo desta pesquisa é compreender a formação leitora literária dos alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual, localizada na zona urbana da cidade de Palmeira dos Índios AL, a partir de uma proposta de trabalho interventivo com a Literatura dessa língua inserida nas aulas de Língua Inglesa, elaborada em consonância com a Teoria dos Multiletramentos associada à Teoria da Adaptação. Trabalharemos com adaptações multimodais dos textos literários.

Para isto, a sua participação será muito importante, e ela acontecerá da seguinte maneira: você deverá responder a uma entrevista semiestruturada e a um questionários, ambos compostos por perguntas mistas, algumas de múltiplas escolhas, e outras com perguntas objetivas para serem respondidas.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade (o material resultante da gravação das aulas ficará sob guarda da pesquisadora).

Os benefícios diretos esperados com a realização desta pesquisa são: contribuir para um

melhoramento das aulas de língua inglesa na escola campo de pesquisa, através do desenvolvimento de uma proposta de trabalho envolvendo a literatura/a língua / os multiletramentos/ a adaptação, e, assim, poder contribuir para uma formação crítica de leitores literários no Ensino Médio, como também com um ensino de língua inglesa, que se afaste da perspectiva normativa, ainda tão presente nas escolas de educação básica.

O retorno destes benefícios será dado por meio do desenvolvimento da Proposta de Trabalho desta Tese (que será desenvolvida pela pesquisadora). Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, contate-nos nos endereços abaixo ou procure o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você. A outra ficará de posse da pesquisadora. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pesquisador e participantes da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,

---

Declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Maria Verônica Tavares Neves Cardoso.

---

Data:

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Maria Verônica Tavares Neves Cardoso, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Maria Verônica Tavares Neves Cardoso

Endereço: Rua Luiz Paciência Torres, 55, Condomínio Parque das Mangueiras, Juca Sampaio. Palmeira dos Índios-AL. CEP:576.032-92

Tel:(82) 99998-0653 E-mail: [veronica10proftavares@gmail.com](mailto:veronica10proftavares@gmail.com)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-UEM  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS LINGÜÍSTICAS E LITERÁRIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PLE-DOUTORADO**

**ANEXO- 6- ALUNOS E ALUNAS COLABORADORES (AS)**

**MODELO TCLE  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA DE (MULTI) LETRAMENTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO**, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), desenvolvida pela pesquisadora Maria Verônica Tavares Neves Cardoso e orientada pela professora Doutora Vera Helena Gomes Wielewicki, da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é compreender a formação leitora literária dos alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual, localizada na zona urbana da cidade de Palmeira dos Índios AL, a partir de uma proposta de trabalho interventivo com a literatura dessa língua inserida nas aulas de Língua Inglesa, elaborada em consonância com a Teoria dos Multiletramentos associada à Teoria da Adaptação. Para isto, a sua participação é muito importante, e ela acontecerá da seguinte maneira: através da participação nas aulas de língua inglesa, como também de todas as atividades realizadas por você, ao longo do período que durar o desenvolvimento da proposta (previsto para um semestre ou dois bimestres, de acordo com a perspectiva adotada pela escola)

Você, também, participará das filmagens das aulas, e responderá a uma entrevista semiestruturada e a um questionário. O questionário será composto por perguntas mistas, algumas múltiplas escolhas, e outras com perguntas objetivas a serem respondidas.

Informamos que haverá a presença de uma câmera filmadora em sala de aula poderá causar desconforto e alterar o desenrolar das aulas. Para contornar este problema, a pesquisadora/ministrante buscará meios para tornar o ambiente de sala de aula o mais natural e agradável possível, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos materiais coletados. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer

ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade (o material resultante da gravação das aulas ficará sob a guarda da pesquisadora)

Os benefícios diretos esperados com a realização desta pesquisa são: contribuir para um melhoramento das aulas de língua inglesa na escola campo de pesquisa, através do desenvolvimento de uma proposta de trabalho envolvendo a literatura/a língua/os multiletramentos/a adaptação, e assim, poder contribuir para uma formação crítica de leitores literários no Ensino Médio, como também com um ensino de língua inglesa, que se afaste de perspectivas normativas, ainda tão presente nas escolas de educação básica.

O retorno destes benefícios será dado por meio do desenvolvimento da Proposta de Trabalho desta Tese (que será desenvolvida pela pesquisadora). Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, contate-nos nos endereços abaixo ou procure o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pesquisador e sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,

---

(nome por extenso do responsável pelo menor)

Declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Maria Veronica Tavares Neves Cardoso.

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,

---

(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe

(responsável)concorde com esta participação.

Data:\_\_\_\_\_.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, \_\_\_\_\_

(nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data:.....

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome:

Endereço:

(telefone/e-mail)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:


COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## ANEXO 7- CALENDARIO ESCOLAR



ESTADO DE ALAGOAS  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
Gerência Regional de Educação 3ª GERE  
**ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR RIBEIRO VIEIRA**  
Praça Manoel Pereira da Silva, 04 - Palmeira de Fora - Palmeira dos Índios/AL  
EMAIL DA ESCOLA: [ee.monsenhor@educ.al.gov.br](mailto:ee.monsenhor@educ.al.gov.br) - CEP: 57608-550 - Fone: (82) 3421-4320  
CNPJ: 00.763.880/0001-86 - INEP: 27014932

**Calendário Escolar Letivo 2019 PORTARIA SEDUC 472/ 2019**  
**NÍVEL: FUNDAMENTAL II - MODALIDADE: REGULAR - TURNO: DIURNO**

**JANEIRO**

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

19 dias letivos / 22 dias letivos com sábados

**FEVEREIRO**

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

19 dias letivos / 22 dias letivos com sábados

**MARÇO**

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

19 dias letivos com um sábado / 22 dias letivos com sábados

**ABRIL**

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

20 dias letivos / 22 dias letivos com sábados

**MAIO**

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

23 dias letivos com um sábado / 26 dias letivos com sábados

**JUNHO**

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

13 dias letivos / 16 dias letivos com sábados

**JULHO**

D	S	T	Q	Q	S	S
30	31	1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

16 dias letivos / 18 dias letivos com sábados

**AGOSTO**

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

22 dias letivos com um sábado / 27 dias letivos com sábados

**SETEMBRO**

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

21 dias letivos / 21 dias letivos com sábados

**OUTUBRO**

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

21 dias letivos / 23 dias letivos com sábados

**NOVEMBRO**

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

19 dias letivos / 21 dias letivos com sábados

**DEZEMBRO**

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

12 dias letivos

**Legenda**

<b>X →</b> INÍCIO DO BIMESTRE	<b>⊙</b> ROTP	<b>XCC</b> CONSELHO DE CLASSE
<b>X ←</b> FIM DO BIMESTRE	<b>SX**</b> SABADO LETIVO TODAS AS TURMAS	<b>PP</b> PLANTÃO PEDAGÓGICO
<b>RE</b> FERIADO	<b>RF</b> RECUPERAÇÃO FINAL	<b>RE</b> RECESSO ESCOLAR
<b>PF</b> PONTO FACULTATIVO	<b>SX*</b> OFICINAS DESTINADAS AS TURMAS DE 1ª E 3ª ANO DO ENSINO MÉDIO - TODOS OS DIAS	
<b>XPB</b> LETIVO/PROVA BIMESTRAL		

As oficinas de Língua Portuguesa e Matemática serão desenvolvidas aos sábados, com o objetivo de assessorar os estudantes no desenvolvimento de aprendizagens essenciais em Língua Portuguesa e Matemática, tendo como suporte materiais didáticos disponíveis na Biblioteca da Escola para as turmas de 1ª e 3ª ano.

ANEXO 8- Alguns slides sobre “ Story Elements”

## Elements of a Short Story

- Setting
- Characterization
- Plot
- Conflict
- Climax
- Resolution
- Theme
- Point of view



# Elements of a Story

Every well-written story includes these five essential elements.



# Story Elements

**Characters**  
*Who?*

**Setting**  
*Where & When?*

**Plot**  
*What?*

**Conflict**  
*Why?*

**Resolution**  
*How?*

## Story Elements

Genre	The type of story or literary work
Author	Person who writes the story/book
Setting	Where and when a story takes place
Main Characters	The important people in the story
Themes	The underlying or stated main idea of a story *Often, the author implies the theme through the narrator's/main character's thoughts and feelings. The theme can also be the message an author is trying to send.

Conflict	The major problem in the story Two categories of conflict: 1. <b>External</b> —happens outside of the character, involves more than 1 person, can be observed 2. <b>Internal</b> —happens inside of the character, involves only 1 person, can only be observed in the thoughts & feelings Three types of conflict: 1. Man vs. Nature (External) 2. Man vs. Self (Internal) 3. Man vs. Man (External or Internal)
Climax	One large event that changes the outcome of the entire story
Plot	The sequence of all events in a story *The plot is usually what we summarize
Critique	A reader's personal thoughts & opinions on the story or book *mentions both "likes" and "dislikes"

**ANEXO 9 – Lyrics of songs by Lou Reed**

**The Fall of the House of Usher by Lou Reed**

Track 11 on The Raven

Edgar:  
And then I had a vision

Roderick Usher:  
Ah Edgar  
Ah Edgar, my dear friend Edgar

Edgar:  
It's been a long time, Roderick  
I've ridden many miles  
It's been a dull and soundless day for autumn  
The leaves have lost their autumn glow  
And the clouds seem oppressive with their drifting finery

Roderick Usher:  
I know, my friend  
Though I own so much of this land I find  
The country insufferable  
I deal only in half pleasures

Edgar:  
Speaking of half pleasures  
Would you care for a tincture of opium?

Roderick Usher:  
Nothing would please me more than to smoke  
With an old friend  
I've experienced the hideous dropping of the veil  
The bitter lapse into common life  
Unredeemed dreariness of thought  
I have an iciness, a sickening of the heart

Edgar:  
It's true you don't look well, Roderick  
But I am your friend  
No matter the occasion or position of the stars  
I'm glad you wrote me  
But I must admit to concern

Roderick Usher:  
I cannot contain my heart  
Edgar, I look to you for solace  
For relief from myself  
What I have is constitutional  
A family evil, a nervous affection that must surely pass  
But I do have this morbid acuteness of senses  
I can eat only the most insipid food

Clothes only of the lightest texture  
 The odor of flowers I find oppressive  
 My eyes cannot bear even the faintest light

Madeline Usher:  
 [moaning]  
 Roderick Usher:  
 Did you hear that?

Edgar:  
 I hear  
 I am listening, go on

Roderick Usher:  
 I shall perish  
 I will perish in this deplorable folly  
 I dread the future  
 Not the events, the results  
 The most trivial event  
 Causes the greatest agitation of the soul  
 I do not fear danger except in its absolute effect terror  
 I find I must inevitably abandon life and reason together  
 In my struggles with the demon fear

Perhaps you'll think me superstitious  
 But the physique of this place  
 It hovers about me like a great body  
 Some diseased outer shell  
 Some decaying finite skin encasing my morale

Edgar:  
 You mentioned your sister was ill  
 Roderick Usher:  
 My beloved sister, my sole companion  
 Has had a long continuing illness  
 Whose inevitable conclusion seems forsworn  
 This will leave me the last of the ancient race of Ushers

Madeline Usher:  
 [moaning]

Edgar:  
 She looks so much like you

Roderick Usher:  
 I love her in a nameless way  
 More than I love myself  
 Her demise will leave me hopelessly  
 Confined to memories and realities of a future  
 So barren as to be stultifying

Madeline Usher:  
 [moaning]

Edgar:

Oh, what of physicians?

Roderick Usher:

Ah, they are baffled  
 Until today she refused bed rest  
 Wanting to be present in your honor  
 But finally she succumbed to the prostrating power of the destroyer  
 You will probably see her no more

Edgar:

Sound and music take us to the twin curves of experience  
 Like brother and sister intertwined  
 They relieve themselves of bodily contact  
 And dance in a pagan revelry

Roderick Usher:

I have soiled myself with my designs  
 I am ashamed of my brain  
 The enemy is me  
 And the executioner terror  
 Music is a reflection of our inner self  
 Unfiltered agony touches the wayward string  
 The wayward brain confuses itself  
 With the self-perceived future  
 And turns inward with loathing and terror  
 Either by design or thought  
 We are doomed to know our own end  
 I've written a lyric

Edgar:

May I hear it?

Roderick Usher:

It is called "The Haunted Palace"

In the greenest of our valleys  
 By good angels tenanted  
 Once a fair and stately palace --  
 Snow-white palace -- reared its head

Banners yellow, glorious, golden  
 On its roof did float and flow;  
 (This -- all this -- was in the olden time long ago)  
 And every gentle air that dallied  
 Along the rampart plumed and pallid  
 A winged odor went away

All wanderers in that happy valley  
 Through two luminous windows saw  
 Spirits moving musically  
 The sovereign of the realm serene  
 A troop of echoes whose sweet duty  
 Was but to sing  
 In voices of surpassing beauty

The wit and wisdom of their king

But evil things in robes of sorrow  
Assailed the monarch's high estate!  
And round about his home the glory  
Is but a dim-remembered story

Vast forms that move fantastically  
To a discordant melody;  
While, like a ghastly river  
A hideous throng rush out forever  
And laugh -- but smile no more

Nevermore

Edgar:  
It's cold in here

Roderick Usher:  
I tell you minerals are sentient things  
The gradual yet certain condensation of an atmosphere  
Of their own about the waters and the walls proves this  
Thus the silent yet importunate and terrible influence  
Which for centuries has molded my family  
And now me

Madeline Usher:  
[screaming]

Roderick Usher:  
Excuse me

Madeline Usher:  
[vomiting]

Roderick Usher:  
She is gone  
Out, sad light  
Roderick has no life

I shall preserve her corpse for a fortnight

Edgar:  
But Roderick..

Roderick Usher:  
I shall place it in a vault facing the lake  
I do not wish to answer to the medical men  
Nor place her in the exposed burial plot of my family  
We shall inter her at the proper date  
When I am more fully of a right mind  
Her malady was unusual  
Please do not question me on this

Edgar:

I cannot question you

Roderick Usher:  
Then help me now

Madeline Usher:  
[moaning]

Edgar:  
One would think you twins

Roderick Usher:  
We are  
We have always been sympathetic to each other  
Have you seen this?  
It is her

Edgar:  
It is a whirlwind  
You should not  
You must not behold this

Roderick, these appearances which bewilder you are mere electrical  
phenomena not uncommon  
Or perhaps they have their rank origins in the marshy gases of the lake  
Please, let's close this casement and I will read and you will listen  
Aand together we will pass this terrible night together

What's that?  
What is that?  
Don't you hear that?

Roderick Usher:  
Not hear it?  
Yes, I hear it and have heard it many minutes have I heard it?  
Oh, pity me miserable wretch  
I dared not  
Oh no  
I dared not speak  
We have put her living in the tomb  
I have heard feeble movements in the coffin  
I thought I heard  
I dared not speak  
Oh God  
I have heard footsteps  
Do you not hear them?  
Attention  
Do I not distinguish that heavy and horrible beating of her heart?  
Madman  
Madman  
I tell you she now stands without the door

Madeline Usher :  
[moaning and screaming]

**The Raven by Lou Reed**  
Track 14 on The Raven

Poem by edgar Allan Poe.  
Produced by  
Hal Willner & Lou Reed  
Release Date January 28, 2003

[Spoken Track]

[Poe:]

Once upon a midnight dreary  
As I pondered, weak and weary  
Over many a quaint and curious  
Volume of forgotten lore  
While I nodded, nearly napping  
Suddenly there came a tapping  
As of some one gently rapping  
Rapping at my chamber door  
"Tis some visitor," I muttered  
"tapping at my chamber door  
Only this and nothing more."

Muttering I got up weakly  
Always I've had trouble sleeping  
Stumbling upright my mind racing  
Furtive thoughts flowing once more  
I, there hoping for some sunrise  
Happiness would be a surprise  
Loneliness no longer a prize  
Rapping at my chamber door  
Seeking out the clever bore  
Lost in dreams forever more  
Only this and nothing more  
Hovering my pulse was racing  
Stale tobacco my lips tasting  
Scotch sitting upon my basin  
Remnants of the night before  
Came again  
Infernal tapping on the door  
In my mind jabbing  
Is it in or outside rapping  
Calling out to me once more  
The fit and fury of Lenore  
Nameless here forever more

And the silken sad uncertain  
Rustling of the purple curtain  
Thrilled me, filled me  
With fantastic terrors never felt before  
So that now, oh wind, stood breathing  
Hoping yet to calm my breathing  
"Tis some visitor entreating

Entrance at my chamber door  
 Some lost visitor entreating  
 Entrance at my chamber door  
 This it is, and nothing more."

Deep into the darkness peering  
 Long I stood there  
 Wondering fearing  
 Doubting dreaming fantasies  
 No mortal dared to dream before  
 But the silence was unbroken  
 And the stillness gave no token  
 And the only word there spoken  
 Was the whispered name, "Lenore."  
 This I thought  
 And out loud whispered from my lips  
 The foul name festered  
 Echoing itself  
 Merely this, and nothing more  
 Back into my chamber turning  
 Every nerve within me burning  
 When once again I heard a tapping  
 Somewhat louder than before  
 "surely," said I  
 Surely that is something at my iron staircase  
 Open the door to see what threat is  
 Open the window, free the shutters  
 Let us this mystery explore  
 Oh, bursting heart be still this once  
 And let this mystery explore  
 It is the wind and nothing more

Just one epithet I muttered as inside  
 I gagged and shuddered  
 When with manly flirt and flutter  
 In there flew a stately raven  
 Sleek and ravenous as any foe  
 Not the least obeisance made he  
 Not a minutes gesture towards me  
 Of recognition or politeness  
 But perched above my chamber door  
 This fowl and salivating visage  
 Insinuating with its knowledge  
 Perched above my chamber door  
 Silent sat and staring  
 Nothing more  
 Askance, askew  
 The self's sad fancy smiles at you I swear  
 At this savage viscous countenance it wears  
 Though you show here shorn and shaven  
 And I admit myself forlorn and craven  
 Ghastly grim and ancient raven  
 Wandering from the opiate shores  
 Tell me what thy lordly name is  
 That you are not nightmare sewage

Some dire powder drink or inhalation  
 Framed from flames of downtown lore  
 Quotes the raven, "nevermore."

And the raven sitting lonely  
 Staring sickly at my male sex only  
 That one word  
 As if his soul in that one word  
 He did outpour, "pathetic."  
 Nothing farther than he uttered  
 Not a feather then he fluttered  
 Till finally was I that muttered as I stared  
 Dully at the floor  
 "other friends have flown and left me  
 Flown as each and every hope has flown before  
 As you no doubt will fore the morrow."  
 But the bird said, "never, more."

Then I felt the air grow denser  
 Perfumed from some unseen incense  
 As though accepting angelic intrusion  
 When in fact I felt collusion  
 Before the guise of false memories respite  
 Respite through the haze of cocaine's glory  
 I smoke and smoke the blue vial's glory  
 To forget  
 At once  
 The base Lenore  
 Quoth the raven, "nevermore."

"Prophet," said I, "thing of evil  
 Prophet still, if bird or devil  
 By that heaven that bend above us  
 By that God we both ignore  
 Tell this soul with sorrow laden  
 Willful and destructive intent  
 How had lapsed a pure heart lady  
 To the greediest of needs  
 Sweaty arrogant dickless liar  
 Who ascribed to nothing higher  
 Than a jab from prick to needle  
 Straight to betrayal and disgrace  
 The conscience showing not a trace."  
 Quoth the raven, "nevermore."

"Be that word our sign of parting  
 Bird or fiend," I yelled upstarting  
 "get thee back into the tempest  
 Into the smoke filled bottle's shore  
 Leave no black plume as a token  
 Of the slime thy soul hath spoken  
 Leave my loneliness unbroken  
 Quit as those have quit before  
 Take the talon from my heart  
 And see that I can care no more

Whatever mattered came before  
I vanish with the dead Lenore."  
Quoth the raven, "nevermore."

But the raven, never flitting  
Still is sitting silent sitting  
Above a painting silent painting  
Of the forever silenced whore  
And his eyes have all the seeming  
Of a demon's that is dreaming  
And the lamplight over him  
Streaming throws his shadow to the floor  
I love she who hates me more  
I love she who hates me more  
And my soul **shall not be lifted from that shadow**  
**Nevermore**

**The Tell-Tale Heart, Part 1 by Lou Reed**  
**Track 17 on The Raven**

“The Tell-Tale Heart” is a short story by Edgar Allan Poe, first published in 1843.

True  
 Nervous  
 Very nervous

Madman

Why will you say that I am mad  
 The disease has sharpened my senses  
 Not destroyed  
 Not dulled them

Madman

The eye of a vulture  
 A pale blue eye  
 With a film overit

Listen  
 Observe how healthily  
 And how calmly I tell this story

He had no passion for the old man  
 He was never insulted

He loved him  
 It was the eye the eye the eye

I made up my mind  
 To take his life forever

Passionless

The eye of a vulture

You should have seen me

How wisely I proceeded

To rid himself of the eye forever

With what dissimulation I went to work

Caution

I turned the latch on his door  
 And opened it

To work

To practice

I opened his door  
And put in a dark lantern

Dark

Slowly I put my head in  
Slowly I thrust it until in time I entered  
I was in so far

He was in so far  
He could see the old man sleep

And then I undid the lantern so a thin ray  
Fell upon the eye

The vulture eye

He did this for seven days

Seven days

But always the eye was closed  
And so I could not do the work

And in the day he would greet the old man  
Calmly in his chamber  
Calmly

Nothing is wrong and all is well

Knock, knock  
Who's there

Came night eight

Night eight

I was slower than a watch minute hand  
The power that I had with the old man  
Not to even dream my secret thoughts

Secret thoughts

My sagacity  
I could barely conceal my feelings of triumph

When suddenly the body moved

The body moved

But I went in even further  
Pushing the door open even further

Who's there

Who's there

I did not move a muscle  
I kept quiet and still

The old man sat up in bed

In his bed

Who's there

I heard a groan  
And knew it was a groan of mortal terror  
Not pain or grief

Oh no

It was the low stifled sound that arises  
From the bottom of the soul  
When overcharged with awe  
I felt such awe welling up in my own bosom  
Deepening with its echo the terrors that distracted me  
Knowing what the old man felt and

Pitying him

Although it made me laugh

Ha ha

He'd been lying awake since the first slight noise  
He'd been lying awake thinking

Thinking

It is nothing but the wind

The wind

It is nothing but the house settling

The old man stalked with his black shadow

Death approaching

The mournful presence of the unperceived  
Causing him to feel my presence

Open the lantern

I saw the ray fall on the eye

On the eye

The Tell-Tale Heart, Part 2 by Lou Reed

Track 19 on The Raven

“The Tell-Tale Heart” is a short story by Edgar Allan Poe, first published in 1843. Reed tells the second half of the story in this song, where the narrator becomes clearly... [Read More](#)

Furious

It made me furious

A dull quick sound pounding

Like a watch encased in cotton

Tick tock

I knew that sound well

It increased my fury

The beating of the old man's heart

I scarcely breathed and refrained

Motionless

The tattoo of the heart

Hellish

Increased and was extreme

It grew louder

Louder

I am nervous at this dead hour of the night

Amid the dreadful silence of this old house

This sound excites me to uncontrollable wrath

I thought someone would hear this sound

I thought his heart would burst

His hour had come

Please open the door

Open the door

The old man has gone to the country

Gone to the country

But please search well

Please search well

These are his treasures

Treasures  
Secure and undisturbed

Please sit and rest  
You must be fatigued

Wild audacity  
Perfect triumph

So they chat

Chat

Of familiar things

I hear ringing

Ringing

Do you not hear it

No

It is louder  
It is making my head ache

Do you not hear it

No

No

No

I, I have a headache  
The day is long  
Do you not hear it

No

Do you fucking mock me  
Do you mock me

They know

Do you think me

They know

An imbecile  
Do you think me a fool  
Villains dissemble no more

I admit the deed

Admit, Admit

Here, here

Admit

It is the beating  
Of his most hideous heart

The Cask by Lou Reed

Track 23 on The Raven

A reference to the Edgar Allen Poe short story "The Cask of Amontillado".

[Edgar:]

Never bet the devil your head  
 When I was an infant  
 My mother treated me like a tough steak  
 To her well regulated mind  
 Babies were the better for beatings  
 But she was left handed  
 And a child flogged left handed  
 Is better left unflogged  
 The world revolves from right to left  
 It will not do to whip a baby from left to right  
 If each blow in the right direction  
 Drives an evil propensity out  
 A blow in the opposite direction  
 Knocks it's quota of wickedness in

Hence my precocity in vice  
 My sensitivity to injuries  
 The thousands of injuries heaped upon me by Fortunato  
 And then finally his rabid insults for which I vowed revenge

I gave no utterance to threat  
 But the knowledge of "avengemanship"  
 Was so definite so precise  
 That no risk could befall me  
 By neither word  
 Nor deed had I given cause to doubt my good will  
 I would punish with impunity  
 I will fuck him up the ass and piss in his face  
 I will redress the wrong  
 But lips and psyche  
 Mind be silent  
 Fortunato approaches  
 [Fortunato:]

Don't take me to task  
 For loving a cask  
 The cask of Amontillado  
 Please don't make a pass  
 You can go kiss my ass  
 All I want is this mythical cask  
 The cask of Amontillado  
 I've heard so much through the grapevine  
 I've heard so much on the line  
 But the one thing that I lust after  
 Is the one thing I've never had  
 So is it too much to ask  
 Too have just one taste of the cask  
 Why you could go kiss my ass for the cask  
 Of Amontillado

Edgar old fellow  
 Dear bosom friend  
 Hail fellow well met  
 Oh great elucidator  
 Great epopee

[Edgar:]  
 Haha..  
 Fortunato what luck to meet you  
 What good good luck to meet  
 You and see you looking so splendid  
 I have received a cask of Amontillado  
 Or what passes  
 For Amontillado

[Fortunato:]  
  
 Amontillado  
 That most wondrous sherry  
 A cask  
 Impossible  
 How  
 So rare

[Edgar:]  
  
 I've had my doubts  
 I was silly enough to pay the full price  
 Without consulting you in the matter  
 But you were not to be found  
 And I was fearful of losing a bargain

[Fortunato:]  
 Fearfully stupid if you ask me Edgar

[Edgar:]  
  
 I am on my way to see Mr. Bolo

[Fortunato:]

A cask

[Edgar:]  
  
 A cask  
 To gather his opinion  
 Are you engaged

[Fortunato:]

Mr. Bolo cannot tell Amontillado from goat's milk

[Edgar:]

Yet some say his taste is a match for your own

[Fortunato:]

Hardly, dear boy  
Let us go

[Edgar:]

Where

[Fortunato:]

To your vaults to the supposed Amontillado

[Edgar:]

Oh my good friend no  
I could not impose upon your good nature  
You have, after all, an engagement

[Fortunato:]

To hell with the engagement  
I have no engagement  
Before the sky withers and falls let us go

[Edgar:]

But the vaults are damp  
And I see you are afflicted with a severe cold

[Fortunato:]

Oh let us go  
The cold is nothing  
You've been taken advantage of  
And Mr. Bolo cannot tell Amontillado from piss  
The cask

[Edgar:]

It is farther on  
But see the white web work  
Which gleams from these cavern walls

[Fortunato:]

Nitre  
Nitre

[Edgar:]

How long have you had that cough

Yes, nitre

[Fortunato:]

It is nothing

[Edgar:]

We should go back  
Your health is precious  
You are a man who would be missed

[Fortunato:]

[coughing]

[Edgar:]

Let's return  
I cannot be responsible for causing you ill health  
And anyway there's always Mr. Bolo

[Fortunato:]

Oh be dumb I'll not be swayed  
The cough is nothing  
It will not kill me  
I won't die of a cough

[Edgar:]

Of that you can be sure  
Have some of this Medoc to warm the bones  
And defend you from this infernal dampness  
Drink  
Drink damn you

[Fortunato:]

I drink to the buried that repose around us

[Edgar:]

And I to your long life  
The nitre  
It hangs like moss  
We are below the river's bed  
The moisture trickles, chills the bones  
Let's go back  
Your cough

[Fortunato:]

The cough is nothing  
But

Let us proceed to the Amontillado

[Edgar:]

So proceed  
Herein the Amontillado  
Now Mr. Bolo

[Fortunato:]

Mr. Bolo is an imbecile  
An ignoramus

[Edgar:]

Can you not feel the nitre  
You really should go  
I implore you  
No  
Then I must leave you here  
But first  
Let me render you all the little attentions within my power

[Fortunato:]

The Amontillado  
Hahahaha..  
A very good joke indeed, haha..  
We will have many a rich laugh about it  
Over our wine in the palazzo

[Edgar:]

The Amontillado

[Fortunato:]

Yes, yes yes  
The Amontillado

[Edgar:]

Well  
Then let's go

[Fortunato:]

For, for the love of God

[Edgar:]

Precisely  
For the love of God  
Fortunato  
Fortunato

Annabel Lee / The Bells - Lou Reed  
Track 29 on The Raven  
Produced by Hal Willner & Lou Reed  
Release Date January 28, 2003

Annabel Lee:

Let the burial rite begin  
The funeral song be sung  
An anthem for the queenliest dead  
That ever died so young

Sweet Lenore has gone before  
Taking hope that flew beside  
Leaving instead the wild dead child  
That should have been your bride

It was many and many a year ago  
In a kingdom by the sea  
She was a child and you were a child  
In the kingdom by the sea

But the moon never beams  
The stars never rise  
No angels envy thee  
For Ligeia rests dead  
With three winged seraphs  
In this kingdom by the sea

Wedded darkly  
Soul to soul  
You shrink in size  
Down to a mole  
And disappear into the hole  
Of the dark mind's imaginings

Shrinking  
Shrinking  
Shrinking