

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

ANA FLÁVIA DE OLIVEIRA

**PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DE UMA
ABORDAGEM MULTIMODAL DE *ANIMAL FARM* PARA O ENSINO BÁSICO**

**MARINGÁ – PR
2018**

ANA FLÁVIA DE OLIVEIRA

**PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DE UMA
ABORDAGEM MULTIMODAL DE *ANIMAL FARM* PARA O ENSINO BÁSICO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof^a. Dra. Vera Helena Gomes Wielewicki.

MARINGÁ

2018

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

O48p Oliveira, Ana Flávia de
Propostas de atividades de língua inglesa a partir de uma abordagem multimodal de *animal farm* para o ensino básico / Ana Flávia de Oliveira. -- Maringá, PR, 2018.
75 f.: il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Helena Gomes Wielewicki.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Multimodalidades. 2. Língua inglesa - Aprendizagem. 3. Multiletramento. 4. Educação pluralista. 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. 420.7

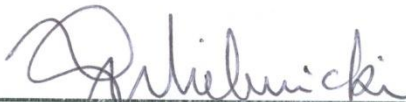
ANA FLÁVIA DE OLIVEIRA

**PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DE UMA
ABORDAGEM MULTIMODAL DE *ANIMAL FARM* PARA O ENSINO BÁSICO**

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

Aprovada em 21 de março de 2018.

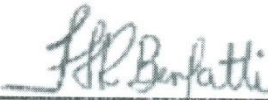
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Vera Helena Gomes Wielewicki
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof^ª. Dr^ª. Liliam Cristina Marins
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof^ª. Dr^ª. Flavia Andrea Rodrigues Benfatti
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Aos meus pais, minha irmã e meu sobrinho
que me ajudaram a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Gostaria primeiramente de agradecer à professora Vera, pela confiança, apoio e paciência que tem comigo desde a graduação, e paciência ainda maior durante a pós-graduação. Obrigada pelas orientações e acolhida como orientanda.

Agradeço também à minha família, que sempre me deu todo o suporte e apoio durante essa caminhada, sempre compreenderam os caminhos que escolhi e mesmo de longe se fazem presente. Deixo um agradecimento especial à minha mãe que sempre me dá forças e sempre me fez acreditar que a educação é o melhor caminho.

Muito obrigada a todos os amigos que estiveram em minha vida durante esses dois anos, cada um teve sua importância. Um agradecimento especial ao Douglas Zampar, pelo apoio no início dessa caminhada e sempre que eu precisava de socorro acadêmico, pelas conversas, mesmo que curtas, porém reconfortantes; ao Luiz Felipe, por ser o melhor companheiro de trabalhos acadêmicos que alguém poderia ter, bem como pela amizade incrível; e também aos demais colegas de turma e de grupo de pesquisa, pelo auxílio com indicações de materiais de leitura e o conforto nos momentos difíceis; à Cibele Diola, ao Luiz Fernando Bana Vreque e à Karen Alves, pela compreensão, pelos momentos de descontração e apoio.

Agradeço imensamente à banca examinadora. À Prof^a. Dr.^a Flávia Andrea Rodrigues Benfatti, por ter aceitado o convite para compor a banca; à Prof^a. Dr.^a. Liliam Cristina Marins, pelo cuidado com as correções e pelas dicas; à Prof^a. Dr.^a Vera Helena Gomes Wielewick, por cada palavra, cada “ui, ui, ui, Ana”, e por me auxiliar a trilhar esse caminho. É uma honra estar em contato com mulheres de tamanho conhecimento, sabedoria e humildade como vocês.

Um agradecimento à todos os professores e professoras da UEM, que desde a graduação me guiaram para que eu chegasse até aqui. À secretaria do PLE, pelo pronto atendimento de sempre. E à fé que me animou para continuar até o fim.

RESUMO

O presente trabalho parte da pressuposição de que as instituições escolares valorizam a escrita em detrimento de outras linguagens. Por esse motivo, elaboramos propostas de atividades compostas pelo livro *Animal Farm* (ORWELL, 1945) e pelo filme também intitulado *Animal Farm* (produzido por Halas e Batchelor 1956) pautadas em conceitos como letramentos (SOARES, 2005; 2012 e KLEIMAN, 1995), multimodalidades (KRESS, 2000) e educação pluralista (COPE e KALANTZIS, 2000). A pesquisa focou-se no desenvolvimento de atividades de ensino de língua inglesa para brasileiros por meio de uma abordagem multimodal. Ao longo das discussões, o conceito de adaptação (HUTCHEON, 2011) também foi abordado, uma vez que o filme – que é o principal objeto de uso nas atividades propostas – é uma adaptação do livro. A partir de propostas com base em uma abordagem multimodal, o foco das atividades deixa de recair apenas sobre a linguagem escrita e passa também 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 em sala de aula com estudantes dos anos finais do ensino fundamental ou iniciais do ensino médio. Durante nossas propostas de atividades, também consideramos as diretrizes nacionais para elaborar atividades que fossem ao encontro das orientações aconselhadas pelos documentos oficiais.

Palavras-chave: Multimodalidades. Propostas de Atividades de Língua Inglesa. Educação Pluralista. *Animal Farm*.

ABSTRACT

This work is based on the assumption that scholar institutions value the written way of expressing more than other languages. Because of this, we elaborate some activities proposal which are composed by the book *Animal Farm* (ORWELL, 1945) and by the movie also entitled *Animal Farm*, produced by Halas and Batchelor (1956). We do so guided by concepts as literacy (SOARES, 2005; 2012 and KLEIMAN, 1995), multimodalities (KRESS, 2000) and pluralism (COPE & KALANTZIS, 2000). The research focused on the development of activities to teach English as a foreign language for Brazilians using the multimodal approach. During the discussions, the concept of adaptation (HUTCHEON, 2011) was also explored, since the movie – which is the main object in the activities proposed – is a book adaptation. Stemming from proposals based on a multimodal approach, the focus of the activities is not only on the written language anymore, the focus is also on activities with songs, drawings, illustrations and body expressions. Our goal was proposing activities in which the English language could be worked at schools with students from the beginning of the high school and from the ending of the fundamental school. During the activities proposed, we also considered the national directions for basic education in Brazil, so we could think about activities which were able to fit in the guidelines proposed by the official documents.

Keywords: Multimodalities. English Activities Proposal. Pluralistic Education. Animal Farm.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Who is George Orwell?	47
Quadro 2: Some questions related to the author	49
Quadro 3: Gêneros textuais	50
Quadro 4: Sátira	51
Quadro 5: Fábula	52
Quadro 6: Romance	52
Quadro 7: Adaptações	53
Quadro 8: Expectativas	54
Quadro 9: Perguntas iniciais	55
Quadro 10: What are the pictures and the songs saying?	56
Quadro 11: Cena 8	57
Quadro 12: Enredo	58
Quadro 13: Animal's characteristics	59
Quadro 14: Recriando uma cena do filme	60
Quadro 15: Let's put book and movie together	61
Quadro 16: Criando mandamentos	62
Quadro 17: Memes	64
Quadro 18: Recriando a música	65
Quadro 19: Sensibilização sobre resenha	67
Quadro 20: Resenha	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS	14
1.2 OBJETIVOS.....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 INTELIGÊNCIA COLETIVA E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	20
2.2 (MULTI)LETRAMENTOS.....	22
2.2.1 Letramento Crítico.....	26
2.3 ABORDAGEM MULTIMODAL	29
2.4 EDUCAÇÃO PLURALISTA	32
3 ADAPTAÇÃO	36
3.1 FILME E SALA DE AULA.....	40
4 ANIMAL FARM E O CONTEXTO HISTÓRICO QUE INSPIROU SUA PRODUÇÃO ..	42
5 PROPOSTA DE ATIVIDADE	47
5.1 ATIVIDADES INICIAIS	49
5.2 SÁTIRA, FÁBULA OU ROMANCE? COMO DEFINIR <i>ANIMAL FARM</i> ?	52
5.3 ATIVIDADES PRÉ-FILME	55
5.4 WHILE WATCHING ACTIVITIES.....	57
5.5 ATIVIDADES COM O FILME E O LIVRO	63
5.1 <i>ANIMAL FARM</i> EM OUTRAS ADAPTAÇÕES.....	70
6 CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS	73

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que a tecnologia avança de maneira cada vez mais rápida e com ela surgem inúmeras formas de expressão que “reciclam” histórias literárias já conhecidas para meios semióticos atuais. Sendo assim, a literatura pode estar presente em quadrinhos, filmes, ilustrações, jogos, teatros, danças, entre outros. Isto pode ocorrer por meio de adaptações (HUTCHEON, 2011) – (re)contar uma história em mídia diferente da qual foi produzida inicialmente – ou como referência, quando uma música cita um romance, por exemplo, o que significa que a literatura extrapolou o suporte exclusivamente impresso dos livros e se encontra em diferentes modalidades e suportes.

O trânsito das histórias literárias pelas multimodalidades – o fato de histórias primeiramente contadas em forma de textos literários estarem presentes em filmes, ilustrações, HQs, entre outros – permite que cada vez mais pessoas tenham acesso a determinados assuntos e conhecimentos, visto que é possível ter contato com elementos e histórias literárias sem necessariamente ler o livro impresso.

Por isso, esta dissertação visa explorar e discutir uma das adaptações que surgiu a partir do romance *Animal Farm* (1945) de George Orwell e, com base nessa adaptação, desenvolver uma proposta de ensino de língua inglesa por meio de uma abordagem multimodal utilizando também os conceitos de multiletramentos e educação pluralista.

A adaptação em questão é o filme produzido em 1954 por Halas e Batchelor, também de nome *Animal Farm*, que foi primeiramente lançada na Inglaterra.

O interesse pelas multimodalidades e educação pluralista surgiu a partir de discussões realizadas durante o projeto de pesquisa “Literatura e Multiletramentos: diferentes epistemologias para uma proposta de educação pluralista”, do qual faço parte e que é coordenado pela orientadora desta dissertação, Prof.^a Dr.^a Vera Helena Gomes Wielewicki. O projeto (PPG/UEM) visa articular diferentes epistemologias quanto ao ensino de língua inglesa e literatura, isto é, pensar em modos de ensino que extrapolem o modo escrito.

Assim sendo, a abordagem multimodal pode ser entendida como uma atitude perante o ensino que visa inserir, nas práticas de sala de aula, mídias que vão além da mídia escrita, e também pretende fazer com que os estudantes produzam conteúdos que não sejam apenas escritos. Ou seja, a abordagem multimodal procura estabelecer estratégias de aprendizagem que se afastem da leitura/escrita, mas sem excluí-la.

Em consequência à essa abordagem, faz-se necessário que os estudantes desenvolvam habilidades em outros meios de expressão, e é por esse motivo que unimos os conceitos de

multiletramentos à abordagem multimodal. Isso se dá, pois, ser multiletrado ou usar dos multiletramentos em classe significa usar os conhecimentos de mundo e de diferentes campos do saber para que eles possam ter significados na comunicação.

Sendo assim, a união de uma abordagem multimodal com os multiletramentos entra em acordo com a ideia de educação pluralista de Cope e Kalantzis, pois, segundo esses teóricos, um dos melhores caminhos em relação à educação é o de que os estudantes não estejam “presos” a apenas uma forma de aprendizado. Isto é, por meio da abordagem multimodal, os aprendizes têm a oportunidade de aprender de maneira que não utilizem apenas o meio escrito como forma de ensino/aprendizagem e avaliação, e ainda aprendam com os colegas de sala a trabalhar a partir de uma dinâmica em que cada estudante oferece para o grupo uma habilidade com a qual se identifique mais. Por esses motivos, escolhemos utilizar uma adaptação para a proposta de atividades que apresentamos nesta dissertação.

A adaptação fílmica de *Animal Farm* faz com que quem assista ao filme tenha a oportunidade de conhecer uma história – que foi primeiramente escrita por Orwell – por intermédio de um meio semiótico considerado pelo senso comum como “mais atual” e consequentemente “mais conhecido” popularmente, ou seja, nem sempre uma história literária precisa ser lida para ser conhecida.

Além dos conceitos de multimodalidades e multiletramentos, o conceito de adaptação também é discutido durante a dissertação, visto que nossa proposta de atividade utiliza uma adaptação como meio de ensino de línguas.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS

Vivenciamos um período em que saber ler e escrever não são mais requisitos suficientes para a educação e/ou alfabetização. Desde Paulo Freire, muito se discute em relação à leitura, à escrita e à criticidade. Pesquisadoras como Soares (2005 e 2012) e Kleiman (1995) declaram que ler é uma atividade que deve ir além da decodificação de códigos, ou seja, é preciso que leitores interpretem e tenham opiniões sobre o que estão lendo; sendo assim, o termo alfabetização deixou de ser eficiente quando falamos das habilidades de ler e escrever. Além disso, a palavra *leitura* não está mais associada somente a textos, pois podemos ler imagens, vídeos, *sites*, pinturas e etc. Entretanto, essas leituras de mundo também não são meras decodificações de signos: ler uma imagem significa ver mais que suas cores e formatos, é necessário que haja interpretação das imagens, o que nos leva às discussões sobre multimodalidades e multiletramentos, visto que saber interpretar os códigos

utilizados em cada meio de comunicação é ser multiletrado – ou letrado multimidiaticamente – de acordo com Lemke (2011).

Segundo Jewitt (2008), as discussões sobre multimodalidades e multiletramentos surgiram em meados de 1990 devido às mudanças sociais e comunicacionais, sendo a popularização da televisão e do computador as principais mudanças comunicacionais desse período. Essas primeiras discussões foram levantadas pelo grupo Nova Londres – grupo de teóricos e pesquisadores da área da educação que se reuniu em Nova Londres (EUA) – para discutir os possíveis futuros em relação aos letramentos.

Os letramentos são definidos por teóricos como Soares (2005) como um nível avançado de alfabetização, ou seja, o grupo de Nova Londres discutia possíveis caminhos para não apenas alfabetizar os estudantes, mas letrá-los e fazê-los compreender aquilo que leem – independentemente de lerem textos escritos ou não escritos.

Sendo assim, o grupo de teóricos questiona como ensinar inglês em diferentes países em um mundo globalizado, os possíveis usos das multimodalidades e as razões de a escrita e a leitura ainda serem as principais formas de ensino nas escolas e como isso deveria ser mudado, visto que os modelos de comunicação no trabalho e na vida pessoal se dão por meios que vão além da leitura e da escrita, o que significa que a escola precisa se adequar às novas formas de comunicação que foram estabelecidas pela sociedade e ensinar seus aprendizes a partir disso.

Esses questionamentos surgem a partir do propósito de fazer com que a escola forme cidadãos participativos em relação às suas comunidades, pois o Grupo de Nova Londres (2000, p. 9) afirma que

se fosse possível definir a missão da educação de forma geral, poderíamos dizer que o seu propósito fundamental é assegurar que todos os estudantes se beneficiem em aprender de formas que possibilitem a participação total deles em esferas públicas, na comunidade e na vida econômica.¹ [Tradução da pesquisadora. Quando não houver traduções publicadas em português, estas serão de responsabilidade da autora do trabalho].

Ou seja, a função da educação é a de fazer com que as pessoas se tornem capazes de participar de todos os âmbitos da sociedade e aprendam a participar desses âmbitos de várias maneiras, seja por meio da escrita ou não, pois, nem todos os estudantes irão se desenvolver a partir da leitura e da escrita, até mesmo por condições físicas que possam impedi-los de

¹If it were possible to define generally the mission of education, it could be said that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life.

progredir graficamente na língua. Isto é, algumas pessoas – como disléxicos ou cegos – não utilizam o meio escrito para aprender coisas, porém essas pessoas também têm o direito de participar ativamente da sociedade da qual fazem parte, tanto no meio escolar, quanto em outras instituições; e, nesses casos, a linguagem escrita não garante o acesso à informação.

Consideramos que a escrita não é o principal meio de comunicação fora das salas de aula e que alguns estudantes têm dificuldades de lidar com a língua grafada; por isso, acreditamos que o ensino de língua inglesa por meio da abordagem multimodal seja uma oportunidade para incluir o máximo de estudantes possível nas atividades escolares – inclusão essa que Cope e Kalantzis (2000) chamam de pluralismo e/ou educação pluralista.

O pluralismo é definido por Cope e Kalantzis (2000) como uma forma de ensino que valoriza as diversidades, na qual nenhuma maneira de se expressar é imposta. Isto significa que padronizar o ensino por meio apenas da escrita seria, de certa forma, impor como as pessoas irão aprender e como elas irão expressar o que aprenderam. Entretanto, sabemos que inúmeras pessoas têm dificuldades para utilizar a língua escrita, seja por conta de transtornos como a dislexia ou o autismo, seja pela facilidade de utilizar outros meios de expressão, como meios orais ou visuais, o que significa que o sistema de ensino centrado na leitura e escrita marginaliza essas pessoas.

Percebendo assim a necessidade da inclusão desses estudantes que, por algum motivo, têm dificuldade com a língua escrita. Dessa forma, temos por objetivo nesta dissertação propor atividades de ensino de língua inglesa, exemplificadas aqui pelo romance *Animal Farm* (1945) e sua adaptação de 1954, e embasadas nos multiletramentos e em uma proposta de educação pluralista, visando possibilidades de inclusão.

A escolha de *Animal Farm* deve-se ao fato de que a leitura – seja do texto escrito ou do filme – pode proporcionar diversas discussões em relação à organização das sociedades e em relação às classes de poder, ou seja, discussões que podem aguçar o pensamento crítico dos estudantes. Além disso, a obra é uma das mais emblemáticas do século XX e normalmente é estudada em salas de aula do ensino médio. Sendo assim, as atividades propostas podem ser úteis a professores que já têm essa obra como parte do currículo escolar a ser trabalhado.

Sendo assim, esta dissertação justifica-se pelo fato de propor atividades que incluem não apenas o meio semiótico escrito, mas também o meio semiótico audiovisual, com a intenção de descentralizar o uso da língua escrita nas salas de aula. Além disso, acreditamos que propor atividades que utilizem mais de um meio de comunicação faz com que os

estudantes percebam cada vez mais a utilidade dos aprendizados escolares em suas vidas cotidianas.

1.2 OBJETIVOS

O principal objetivo desta dissertação foi abordar o ensino de língua inglesa, por meio do livro *Animal Farm* de George Orwell, publicado primeiramente em 1945 na Inglaterra, seguindo o aporte teórico dos multiletramentos e da educação pluralista, almejando aumentar as possibilidades de inclusão no ambiente escolar, ou seja, visamos desenvolver propostas de atividades que valorizem o ensino e o aprendizado a partir de meios de comunicação como o celular, computador e a televisão, com a intenção de criar alternativas para que o máximo de estudantes possível – independentemente de suas habilidades linguísticas – consiga participar efetivamente nas aulas.

Como consequência do objetivo geral, procuramos ainda contextualizar a história contada em *Animal Farm* e contextualizar o momento de produção do livro escrito por Orwell. Além disso, fundamentamos teoricamente os conceitos de multiletramentos, multimodalidades, educação pluralista e adaptação para que, a partir dessas fundamentações, justifiquemos nossas escolhas em relação às atividades propostas.

Sendo assim, a questão que norteou nossa pesquisa foi: à luz das teorias de multiletramentos e multimodalidades, como podemos elaborar atividades que auxiliem professores de língua inglesa a tornar a sala de aula um ambiente em que os estudantes dos anos iniciais do ensino médio ou do final do ensino fundamental aprendam a falar inglês como língua estrangeira de forma crítica e por meio de mídias diferentes da mídia escrita? Procuramos responder a essa pergunta com a própria proposta elaborada, refletindo sobre como podemos auxiliar tanto professores quanto aprendizes, tenham esses estudantes alguma dificuldade com a língua grafada ou não.

Isto significa que a proposta de atividade apresentada nesta dissertação vai ao encontro de uma educação pluralista. Reconhecemos, por educação pluralista, o sentido proposto pelo Grupo Nova Londres (2000, p. 14): “em que as diferenças são a norma”².

Além dessa definição, reconhecemos também que uma educação pluralista precisa considerar que os estudantes com qualquer tipo de deficiência ou transtorno que influencie no aprendizado devem estar realmente inclusos (HEHIR, 2016).

² “in which differences are the norm”

Sendo assim, os materiais e métodos de ensino devem ser elaborados pensando nos estudantes que têm alguma dificuldade em relação à escrita, visto que, de acordo com Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan (2007 in HEHIR, 2016, p. 7)

81% dos estudos concluídos indicaram que estudantes sem nenhuma deficiência não tiveram nenhum efeito (58% dos estudos) ou tiveram efeitos positivos (23%) em seu desenvolvimento acadêmico como resultado de serem educados em um ambiente que incluía pessoas com alguma deficiência³

O que significa que, ao direcionar o ensino para aqueles estudantes que têm alguma deficiência, os demais estudantes não irão ser prejudicados, ao contrário, pois, “algumas pesquisas mostram que estudantes ‘não deficientes’ que são educados com estudantes ‘deficientes’ em salas de aula inclusivas têm visões menos preconceituosas e são mais acolhedores em relação às diferenças alheias”⁴ (HEHIR, 2016, p. 2)⁵.

Porém, nosso foco não são os estudantes com necessidades especiais de aprendizado, visto que a presente proposta de atividades é um estudo incipiente e inovador, que visa lançar bases para a inclusão efetiva de estudantes que apresentam formas de aprendizado diferente daquelas mediadas pela escrita. O foco do estudo é a sala de aula de ensino regular, que apresenta estudantes em processo de inclusão. Entretanto, de forma alguma este estudo pretende substituir abordagens específicas e orientadas por especialistas para o ensino de aprendizes portadores de dificuldades de aprendizagem específicas.

O nosso objetivo inicial visa propor atividades que utilizem mais de uma mídia como meio de ensino, aprendizagem e avaliação. Nossas propostas de atividades foram elaboradas pensando em estudantes que têm dificuldades de leitura e escrita, ou seja, as atividades podem ser uma alternativa para auxiliar estudantes com dislexia⁶ ou síndrome de Irlen⁷, visto que as atividades aqui propostas estão baseadas em conceitos teóricos específicos, como explicitados

³ The vast majority (81 percent) of study findings indicated that nondisabled students either experienced no effects (58 percent of studies) or experienced positive effects (23 percent of studies) on their academic development as a result of being educated alongside students with disabilities

⁴ some research indicates that non-disabled students who are educated in inclusive classrooms hold less prejudicial views and are more accepting of people who are different from themselves

⁵ Durante as traduções, optamos pelos termos “deficiente” e “não deficiente” devido à nomenclatura utilizada pela Legislação Brasileira, entretanto, gostaríamos de esclarecer que entendemos que esse termo possa ser pejorativo e incompatível com algumas pessoas, visto que o termo “deficiente” atribui a mesma característica a todos que não se encaixam no que a sociedade considera como padrão.

⁶ De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ADB), a dislexia é um transtorno de aprendizagem determinado pela dificuldade em relação à decodificação e soletração de palavras.

⁷ A síndrome de Irlen é descrita pela Fundação H’olhos como uma alteração visuoperceptual que desequilibra a adaptação de luz recebida pelos olhos e causa déficit na leitura.

ao longo do trabalho. Entretanto, não é nosso objetivo trabalhar com as atividades, o que pode vir a ser desenvolvido em outro momento.

Para que a inclusão aconteça da forma como descrita por Hehir (2016), é necessário que todos os estudantes trabalhem em conjunto dentro de sala de aula e que nós professores estejamos preparados e saibamos como incluir os aprendizes nas atividades propostas.

Isto posto, entendemos que nosso objetivo principal com a proposta elaborada nesta dissertação é o de promover a discussão sobre inclusão social por meio das aulas de língua inglesa e mostrar possibilidades em relação a como tornar a sala de aula um ambiente minimamente inclusivo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo desta dissertação, trabalhamos com alguns conceitos relacionados aos letramentos (letramentos múltiplos ou metamidiáticos, letramento crítico e novos letramentos); e em consequência da similaridade entre as nomenclaturas preferimos designar todos os conceitos que envolvem letramento como multiletramentos, pois, ao denominá-los em grupo, enfatizamos pluralidade em relação aos letramentos, visto que “no que concerne ao radical ‘multi’, verifica-se que esse possibilita e possibilitou salientar o reconhecimento da diversidade de conhecimentos, práticas e recursos, como em (...) multiletramentos” (MONTE MÓR, 2014, p. 10), ou seja, ao falar em multiletramentos estamos falando sobre a diversidade de letramentos existentes. Além disso, segundo Lotherington (2007) e Duboc (2012), o termo multiletramentos surgiu a partir de discussões do Grupo Nova Londres que se preocupava com a variedade cultural, e, portanto, linguística, que existe no ambiente escolar; ou seja, os multiletramentos surgiram com a intenção de questionar as hierarquias culturais em relação à língua, seja ela escrita ou oralizada.

Antes de discutirmos as definições de letramentos a partir de teóricos como Kleiman (1995) e Soares (2002, 2005, 2012), abordamos brevemente os conceitos de inteligência coletiva de Levy (2000) e inteligências múltiplas de Gardner (1994), visto que propomos atividades em que os estudantes são norteados a trabalharem em grupo. Acreditamos que ambos os conceitos podem ser úteis para a compreensão do que realmente seja uma dinâmica de grupo e para a compreensão e justificativa das atividades.

Após essas discussões iniciais sobre inteligência coletiva e inteligências múltiplas, discutimos acerca dos letramentos críticos e das multimodalidades – que fazem parte da base teórica utilizada na elaboração das propostas de atividade.

No capítulo seguinte às discussões sobre letramentos, abordagem multimodal e abordagem pluralista (COPE e KALANTZIS, 2000), discorreremos sobre adaptação apoiando-nos em teóricos como Hutcheon (2011), visto que utilizamos uma adaptação fílmica como meio multimodal de ensino e aprendizado.

2.1 INTELIGÊNCIA COLETIVA E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

O conceito de inteligência coletiva formulado por Levy (2000) nos chama a atenção para as produções coletivas, produções essas em que cada indivíduo colabora com aquilo que pode colaborar, pois segundo Levy (2000) o outro é sempre “alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei” (LEVY, 2000, p. 27). Sendo assim, a sala de aula é um ambiente em que há muitos “alguéns” que sabem, e esses indivíduos sempre têm conhecimentos diferentes uns dos outros, o que significa que o professor não é detentor de todo o conhecimento e por isso deve valorizar o saber de cada estudante.

Ainda em relação ao conceito de inteligência coletiva, Levy (2000, p. 30) afirma que “deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é recusar-lhe sua verdadeira identidade social”, ou seja, ao ignorar conhecimentos de mundo trazido pelos estudantes para a sala de aula – conhecimentos culturais não valorizados pela instituição escolar – estamos recusando a verdadeira identidade social de cada estudante, o que pode ser decepcionante para estudantes – que almejam ver seus conhecimentos sendo colocados em práticas – e para professores, visto que, a probabilidade de desinteresse por parte dos estudantes pode ser maior, o que muitas vezes pode frustrar o professor que percebe que os aprendizes não estão atentos à aula.

Partindo, portanto, da ideia de que cada um pode (e sempre vai) contribuir com o todo de uma forma diferente, acreditamos que associar o conceito de inteligência coletiva com os multiletramentos e a abordagem multimodal possibilita observarmos as diferentes inteligências presentes em cada estudante e como cada estudante poderá contribuir.

De acordo com Gardner (1994), todas as pessoas são dotadas de algum tipo de inteligência. Entretanto, cada indivíduo tem níveis diferentes de inteligência; isto é, algumas pessoas se destacam quando o assunto é linguagem, outras se sobressaem ao montar e encaixar peças, enquanto algumas têm habilidades musicais.

Podemos considerar, então, que cada estudante é alguém com uma inteligência diferente – tanto entre os próprios estudantes quanto em relação ao professor – e que sabe algo que os outros não sabem. A partir disso, somos levados a perceber que cada pessoa – embora todos nós sejamos dotados de todas as inteligências – destaca-se em apenas uma delas.

O fato de cada indivíduo normalmente se sobressair em apenas uma dessas inteligências evidencia o quanto e o porquê de sempre precisarmos do outro, não apenas no âmbito escolar. Sendo assim, os conceitos de inteligências múltiplas de Gardner (1994) e de inteligência coletiva de Levy (2000) podem, de certa forma, complementar-se.

Segundo Gardner (1994), existem pelo menos seis tipos de inteligências: a linguística, a musical, a lógico-matemática, a espacial, a corporal-cinestésica e as inteligências pessoais. A partir da percepção dessas inteligências, entendemos que algumas pessoas têm mais êxito em algumas áreas, as quais, muitas vezes, são pouco exploradas no ensino escolarizado, o que significa que muitos estudantes podem se sentir excluídos ou deslocados em um ambiente escolar que foca principalmente nas inteligências linguísticas e lógico-matemáticas.

Cientes de que os conceitos de inteligência coletiva e inteligências múltiplas podem ser complementares uns aos outros, e de que normalmente a abordagem escolar limita os estudantes em relação às suas habilidades – quando essas não são linguísticas e/ou lógico matemáticas – acreditamos que utilizar-nos desses conhecimentos para elaborar as propostas de atividades às quais nos dispomos durante esta dissertação pode ser de grande utilidade. Afirmamos isto, pois, a abordagem multimodal, juntamente com o conceito de inteligência coletiva e inteligências múltiplas, pode resultar em atividades em grupo nas quais cada estudante colabora para o resultado final da forma que melhor puder e sem que se sinta constrangido ou excluído.

Compreendemos que, em uma atividade pensada a partir da abordagem multimodal, em que o conceito de inteligência coletiva é considerado, cada estudante poderá participar de acordo com suas próprias habilidades e essas habilidades podem não ser relacionadas à leitura e à escrita. Ou seja, se a atividade que foi dada ao grupo é a de desenvolver um teatro, nem todos os estudantes precisam estar no palco, alguns podem participar da escolha de figurino, da escolha da trilha sonora ou da elaboração do roteiro enquanto os que se sentem à vontade para ir ao palco o farão, porém conscientes de que todos no grupo colaboraram para que o resultado final fosse exibido como planejado.

Sendo assim, consideramos que aliar as noções de inteligência coletiva e múltiplas inteligências apenas acrescenta ainda mais aos conceitos de letramentos e multimodalidades. Deste modo, na próxima subseção, discutiremos as definições de multiletramentos a partir de teóricos como Kleiman (1995) e Soares (2002, 2005, 2012). Ainda discutiremos sobre letramento crítico, visto que dentro dos multiletramentos existem discussões acerca do termo “crítico” em relação às leituras.

2.2 (MULTI)LETRAMENTOS

Alguns pesquisadores (KLEIMAN, 1995; SOARES 2002, 2005, 2012; LEMKE, 2011; e JORDÃO, 2015) discutem atualmente sobre letramento(s). Algumas dessas pesquisas – como a de Soares (2002, 2005, 2012) – definem o que e quais são os letramentos e principalmente os diferenciam da pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, ou então os diferenciam de alfabetização, a exemplo de Jordão (2015).

Embora dicionários como Aulete e Aurélio já definam “letramento” como “condição que se tem, uma vez alfabetizado, de usar leitura e escrita como meios de adquirir conhecimentos, cultura etc., e estes como instrumentos de aperfeiçoamento individual e social” (AULETE, 2017) ou como “condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumento de sua realização e de seu desenvolvimento social” (FERREIRA, 2008, p. 513), o conceito de letramento ainda é comumente equiparado a “alfabetização” (AULETE, 2017). Porém, alfabetização e letramento são concepções diferentes, como definido por Soares (2005) e Jordão (2015).

Soares (2005) define letramento como um nível elevado da alfabetização, isto é, o letramento como a capacidade de utilizar-se da leitura ou escrita em práticas sociais. Ainda segundo Soares (2012), uma pessoa letrada não precisa ser necessariamente alfabetizada, isto é, ser letrado não significa o mesmo que saber ler e escrever, pois o letramento exige *mais que* e não *só* a decodificação das palavras, visto que o letramento está presente nas práticas letradas, como ouvir histórias, pegar ônibus ou fazer compras.

Soares (2005) afirma também que a diferenciação entre letramento e alfabetização é recente e até mesmo o censo alterou suas definições do que é ser alfabetizado devido às mudanças em relação ao conceito de alfabetização. Antes se considerava como alfabetizado qualquer pessoa que soubesse assinar o próprio nome, porém, recentemente, o censo passou a fazer perguntas sobre a capacidade de ler e escrever bilhetes simples, demonstrando assim que o ato de decodificar os símbolos linguísticos não é mais suficiente.

Segundo Kleiman (1995, p. 18) “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”; ou seja, o letramento está relacionado à sociedade e aos usos que o indivíduo faz do sistema de escrita em sociedade. Sendo assim, o conceito de letramento não é possível em uma sociedade ágrafa – embora para Lemke (2011) o conceito de letramento seja algo muito amplo e que pode ser aplicado em diversas situações, mesmo quando não há escrita.

Apoiadas nas definições feitas por Soares (2002, 2005 e 2012) e Kleiman (1995), entendemos, portanto, que letramento significa a utilização que as pessoas fazem da leitura e da escrita na vida social, mesmo sem saber ler ou escrever. Deste modo, letramento está associado às habilidades sociais e não às habilidades motoras – como é o caso da alfabetização.

Sendo assim, letramento é a cognição que os indivíduos têm ao conviver em uma sociedade letrada e transitar pelos chamados “eventos de letramento” (Soares, 2002), mesmo sem ter o conhecimento da grafia.

Isto significa que pessoas que frequentam cultos ou missas, por exemplo, e ouvem a leitura da bíblia estão participando dos chamados “eventos de letramento”, independentemente de serem *alfabetizadas* ou não, pois normalmente as passagens bíblicas – que estão registradas em códigos linguísticos escritos – serão discutidas e/ou explicadas de forma oral; e todos – inclusive os que não aprenderam a ler e a escrever – podem participar ativamente dessas discussões/exemplificações.

Percebemos com isso que, embora algumas pessoas não sejam *alfabetizadas*, muitas delas utilizam-se de práticas de letramento no seu cotidiano, tornando-se assim pessoas letradas, isto é uma prática de letramento por meio da oralidade.

Em relação a isto, Kleiman (1995, p. 18) afirma que “a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento” e cita outros exemplos de como as práticas de leitura e escrita estão presentes na oralidade. Sendo assim, o letramento compreende não só a língua escrita, mas também como os falantes utilizam práticas letradas na oralidade, práticas essas que podem ser utilizadas por pessoas que não sabem ler/escrever. A partir disso, e considerando o ensino de língua inglesa para pessoas com dificuldades em relação à língua escrita, iremos mais adiante abordar como os letramentos – que como já definido anteriormente por Soares (2005 e 2012) e Kleiman (1995) são todas as práticas que incluem o indivíduo em uma sociedade letrada, mesmo que este não saiba como utilizar os códigos linguísticos de maneira escrita – auxiliam o ensino em sala de aula, principalmente se pensarmos que os letramentos estão presentes na prática oral, visual, entre outras.

Visto que os letramentos também são estudados em outros meios que não o meio escrito, esses estudos (os estudos de letramentos) receberam diferentes epistemologias e, segundo Duboc (2012), essas epistemologias – como novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos – existem para diferenciar os conceitos quando abrangem não apenas o letramento da língua escrita. Ou seja, cada epistemologia carrega consigo um conceito distinto de letramento (os novos letramentos, por exemplo, têm essa nomenclatura devido às novas

tecnologias digitais, que, apesar de utilizarem o código escrito como forma de comunicação, utilizam também vídeos, imagens, sons e *emoticons*).

Duboc (2012) também afirma que os novos letramentos surgiram com a intenção de descrever como as novas tecnologias, isto é, as tecnologias digitais, são utilizadas. Entretanto, segundo Duboc (2012, p. 78)

o que constitui o ‘novo’ nos novos letramentos não advém do simples uso dos aparatos tecnológicos, mas sim, de um processo de reconceitualização sem precedentes quanto ao que vem a constituir o sujeito, conhecimento, língua e, conseqüentemente pedagogia

O que significa que as novas tecnologias estão mudando a forma de ensinar e aprender e, em razão dessas mudanças, surge o termo “novos letramentos” com o intuito de caracterizar as atuais demandas do que deve ser aprendido.

Nesse sentido, compreendemos que os novos letramentos consideram que a linguagem – oral e escrita – se alterou a partir do uso cotidiano de tecnologias como *smartphones*, computadores, *tablets* e *internet*. A partir do uso cotidiano desses aparatos tecnológicos, os textos passaram por transformações na maneira de serem lidos, visto que a leitura por meios semióticos digitais passou a incluir outros símbolos, como os *emoticons*, que não os linguísticos (LOTHERINGTON, 2007) e passou também a não ser mais uma leitura linear.

Além dos símbolos citados por Lotherington (os *emoticons*), sabemos que atualmente as conversas e quaisquer materiais apresentados por meio digitais podem também incluir imagens, *gifs*, sons, links, entre outros, e, nesse sentido, devemos lembrar que cada uma dessas mídias estabelece um sentido por si só, porém multiplicam os sentidos quando unidas a outras mídias, como esclarece Lemke (2011, p. 456)

Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes.

Essas “outras mídias” citadas por Lemke seriam as mídias digitais e os significados que se manifestam nessas mídias são chamados por Lemke (2011) de ‘significado multiplicador’ e estão presentes em meios semióticos que são multimidiáticos, ou seja, que utilizam sons, imagens, textos, entre outras mídias em conjunto.

Se ‘novos letramentos’ é o termo que designa a característica das novas formas de letramento que são necessárias a partir das tecnologias digitais (DUBOC, 2012) e os

‘letramentos multimidiáticos’ se referem à necessidade de aprendizado em relação às diversas mídias que as tecnologias digitais oferecem (LEMKE, 2011), ambos estarão sempre juntos, visto que os letramentos multimidiáticos constituem parte dos novos letramentos.

Lemke (2011, p. 456) ainda afirma que

a noção de ‘letramento’ (...) parece-me muito ampla (...). Não acho que possamos defini-la de forma mais precisa do que um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares

Sendo assim, a partir da definição de letramento sustentada anteriormente em Soares (2005 e 2012) e Kleiman (1995)– em relação ao letramento linguístico – e sabendo que por mais que tentemos delimitar a concepção de letramento, essa concepção ainda é abrangente, como elucidado por Lemke (2011), podemos dizer que os letramentos sempre serão *multi* letramentos, visto “que todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada” (LEMKE, 2011, p. 456).

Isto é, além da questão da diversidade da língua por si só, as diferentes formas de uso de acordo com as comunidades linguísticas, os multiletramentos também se preocupam com a diversidade de ambientes nos quais a linguagem pode estar e de quais formas essa linguagem irá ser apresentada, pois, a linguagem está presente em gestos, sons, imagens, cores entre outras percepções e, por esse motivo, letramento e alfabetização são conceitos extremamente distintos.

Percebemos, portanto, quais as diferenças entre letramento e alfabetização e compreendemos que os letramentos são multimidiáticos (LEMKE, 2011) e podem ser considerados multimodais, posto que, ao afirmar que os letramentos são multimidiáticos, estamos dizendo que eles apresentam mais de uma única mídia de cada vez. Sendo assim, eles podem ser também considerados multimodais, visto que o conceito de multimodalidades implica em mais de um modo de expressão.

Desta forma, a multimodalidade dos letramentos significa que, mesmo quando acreditamos estar usando uma única mídia para a comunicação – como a linguagem falada, por exemplo – usamos mais de uma mídia, visto que alteramos entonação, usamos gestos e pausas durante a fala, ou seja, usamos da multimodalidade mesmo em um meio considerado “monomodal” (LEMKE, 2011).

Assim sendo, discutiremos adiante o que entendemos por letramento crítico durante esta dissertação. Acreditamos que uma abordagem por meio dos letramentos críticos se faz necessária para que a educação pluralista seja efetiva, pois, além de saber utilizar as novas

tecnologias, consideramos primordial uma visão crítica em relação ao uso desses conhecimentos.

2.2.1 Letramento Crítico

Ainda com base nos conceitos de letramentos, surge o conceito de letramento crítico, ou seja, além da necessidade de participar da sociedade utilizando a língua escrita de forma mais abrangente à decodificação de códigos linguísticos, é necessário também que os aprendizes utilizem a língua de forma crítica. Porém, qual seria o significado de “crítico” em relação aos letramentos? Segundo Jordão (2014), o letramento crítico difere da pedagogia crítica, pois, não pretende desvelar uma verdade trazida pelo texto, visto que não há uma verdade no texto em si. Na perspectiva dos letramentos, a verdade é construída por cada leitor, pois o leitor é visto como participante ativo (McLAUGHLIN e DeVOOGD, 2004), como construtor do conhecimento (MATTOS, 2010).

Entretanto, segundo Mattos (2010, p. 38), o Letramento Crítico (LC) “se constitui a partir da pedagogia crítica de Paulo Freire e sua visão da linguagem como elemento libertador”, o que quer dizer que o LC tem suas bases na pedagogia crítica, embora Jordão (2014) afirme que LC e pedagogia crítica tenham suas divergências, pois, o propósito de inclusão social por meio do conhecimento se mantém em ambos, visto que o intuito dessas “abordagens” é o de proporcionar conhecimento à população, para que todos tenham consciência de si mesmos e do outro como cidadãos.

Verificamos, portanto, que, embora o LC tenha suas bases na pedagogia crítica de Freire, os conceitos têm pontos divergentes e, mesmo com suas diferenças, ambos expressam que a educação tem papel fundamental na conscientização dos estudantes em relação a seus papéis como cidadãos.

Ou seja, o LC propõe que o leitor imprima criticidade em relação ao texto que lê; isto é, além de ler e decodificar o texto, o leitor precisa utilizar seus próprios conhecimentos de mundo no momento da leitura e a partir disso pensar o que está sendo lido sob outros ângulos.

De acordo com Mattos (2010, p. 46),

O letramento crítico visa à inclusão do indivíduo no mundo. No entanto, para efetivamente fazer parte da sociedade contemporânea globalizada e atuar dentro e sobre ela, o aprendiz deve ter acesso às diferentes modalidades e dimensões da linguagem da era tecnológica atual. O leitor-cidadão que se pretende formar pode circular pela linguagem visual, digital, multicultural e crítica, cotidianamente. No entanto, faz-se urgente tal formação, pois a

velocidade e facilidade de acesso às informações possibilitadas pelas inovações tecnológicas aumentam em um ritmo espantoso a lacuna entre o letrado e o iletrado, que se vê cada vez mais distante da sociedade que quer integrar.

Sendo assim, justifica-se cada vez mais a inclusão das concepções de letramentos (novos, multi e crítico) na educação, visto que os letramentos e a abordagem multimodal – que discutiremos mais adiante – possibilitam a formação de cidadãos cada vez mais participativos em todos os âmbitos da sociedade em que vivem.

De acordo com as teorias de letramentos, cada leitor tem níveis linguísticos variados, tanto graficamente, quanto oralmente. Dessa forma, defendemos a concepção de que letrar os estudantes em língua inglesa requer considerar os diferentes níveis de conhecimento da língua e considerar o conhecimento linguístico mesmo que este não seja expresso por meio da escrita, visto que as teorias de letramentos estão relacionadas ao ensino de língua por meio de diversos meios de comunicação que façam parte da *realidade* do alunado, uma vez que os letramentos procuram abarcar os “usos e práticas sociais de linguagem que envolva a escrita de uma maneira ou de outra maneira” (ROJO, 2009, p. 08). Isso significa que os letramentos buscam incluir as formas que a sociedade – fora das práticas escolares – utiliza a língua escrita, mesmo que indiretamente, pois sabemos que por mais que a escola tente reproduzir situações da vida real, as atividades são sempre elaboradas para que o próprio professor corrija, isto é, os estudantes estão em situações hipotéticas, utilizando a língua com supostos interlocutores.

Sabendo disso, acreditamos na importância de tornar a sala um ambiente o mais próximo da realidade dos estudantes possível, isto é, se a escola está localizada em uma cidade/bairro em que a cultura musical é o hip hop, é interessante que o professor tenha contato e investigue sobre elementos da cultura hip hop e como isso pode auxiliar no ensino escolarizado. Porém, se a escola tem como público alvo crianças e adolescentes que têm contato com jazz ou balé, são os elementos dessa cultura que podem ser levados para a sala de aula. Afinal, transformar o ambiente escolar e adaptá-lo em relação à cultura do aprendiz faz parte da abordagem multimodal e vai ao encontro das concepções apresentadas pelos multiletramentos.

Ao trabalharmos com atividades sobre assuntos que os próprios estudantes têm conhecimento, é possível que eles mesmos sejam seus interlocutores, ou seja, ao adotar uma postura pautada no LC, o professor pode ser o mediador das discussões e não mais o interlocutor principal.

Porém, essa união entre cultura social e escolarizada deve ser tratada com cuidado e discernimento – principalmente pelo professor – para que a sala de aula seja um lugar em que ocorram efetivamente diversas práticas de letramento. Knobel e Lankshear (2014, p. 100) afirmam que,

é cada vez mais imperativo que os próprios professores experimentem e compreendam o que significa estar totalmente envolvido em novas práticas de alfabetização. Isso é muito mais do que simplesmente ler sobre *fan fiction*, ou assistir alguns cliques de música de anime, ou saber que muitas crianças lêem *graphic novels*. Requer compromisso de chegar ao “interior” de uma prática e entender o que significa que algo seja produzido de forma colaborativa, para ser remescado, receber feedback e orientação de outros, participar com recursos e compartilhar um interesse ou objetivo, participar em um espaço em que todos não conhecem exatamente o mesmo da mesma maneira.⁸

Ou seja, não basta que o professor conheça as variadas formas de letramento com as quais o seu alunado têm contato, é necessário que o professor traga essas práticas de letramento para dentro da sala de aula e trabalhe com esses materiais de forma colaborativa, isto é, fazendo com que aqueles estudantes que têm conhecimento sobre determinadas práticas de letramento possam demonstrar seus conhecimentos e auxiliar os outros colegas compartilhando informações pertinentes.

Através dos letramentos, podemos oportunizar que a escola utilize outras formas de linguagem que não a linguagem institucional e formalizada, para que os estudantes sintam que suas formas de comunicação também são valorizadas. Entretanto, é importante lembrar que não basta apenas trazer diferentes formas de linguagem para a sala de aula, é preciso que, ao trabalhar com diferentes formas de linguagem, seja questionado o porquê dessas formas de comunicação não serem as mais valorizadas, onde elas são valorizadas, qual classe social as valoriza e o que tudo isso significa. Dessa forma, o conceito de letramento, juntamente com o conceito de letramento crítico, propõe que a leitura e a escrita sejam pensadas para além do papel, para além da decodificação e que isso seja feito de maneira crítica, questionadora. Ao pensar na valorização de diferentes formas de comunicação e expressão, começamos a discutir sobre abordagem multimodal, que é o tema da próxima seção.

⁸ First, it is increasingly imperative for teachers *themselves* to experience and understand what it means to be fully engaged in new literacies practices. This is much more than simply reading about fan fiction, or watching a few anime music video clips, or knowing that lots of kids read graphic novels. It requires commitment to getting to the “inside” of a practice and understanding what it means for something to be collaboratively produced, to be remixed, to receive feedback and mentoring from others, to participate in resourcing and sharing an interest or goal, to participate in a space where everyone doesn’t know exactly the same thing in the same way.

2.3 ABORDAGEM MULTIMODAL

A palavra multimodalidades surge da combinação de multi (vários) e modalidades (modos/meios) e exprime a diversidade de meios/semioses (JEWITT, 2008) pelos quais podemos interagir. Ainda segundo Jewitt (2008, p. 246)

Na multimodalidade o significado é formado através das configurações situadas de imagem, gesto, olhar, postura corporal, som, escrita, música, discurso e assim por diante. Por meio da perspectiva multimodal imagem, ação e outros são chamados de modos e organizados como um conjunto de recursos semióticos construtores de significados⁹.

Isso significa que as multimodalidades consideram os modos presentes em uma mídia em sua totalidade e não de forma separada, pois

todos os modos, incluindo os modos escritos e falados da língua, contribuem para a construção de significados em diferentes maneiras. Portanto, nenhum modo está isolado no processo de produção de sentidos; pelo contrário, cada um desempenha um papel dentro do todo (JEWITT, 2008, p. 247)¹⁰.

Sendo assim, uma abordagem multimodal no ensino de língua inglesa visa desenvolver atividades escolares por meios diferenciados dos meios comumente empregados em sala de aula. Normalmente, o ensino se dá por meio da leitura de símbolos linguísticos, posto isto, a abordagem multimodal propõe-se a inserir outras linguagens em sala de aula. Cientes disso, intencionamos incluir a leitura de mídias como o filme nas aulas de língua inglesa, para que a partir do contato institucionalizado com códigos com os quais os estudantes já se relacionam em suas vidas cotidianas, possamos fazer uma leitura mais diversificada – e, portanto, uma leitura crítica – de histórias literárias que circulam em meios considerados “de massa”, por exemplo.

A alternativa de inclusão de uma abordagem multimodal nas práticas escolares se justifica devido às mudanças tecnológicas recentes que transformaram a comunicação, pois de acordo com Kress (2000), a comunicação passou por grandes mudanças nas últimas décadas,

⁹ Multimodality attends to meaning as it is made through the situated configurations across image, gesture, gaze, body posture, sound, writing, music, speech, and so on. From a multimodal perspective, image, action, and so forth are referred to as modes, as organized sets of semiotic resources for meaning making.

¹⁰ all modes, including the linguistic modes of writing and speech, contribute to the construction of meaning in different ways. Therefore, no one mode stands alone in the process of making meaning; rather, each plays a discrete role in the whole

mudanças essas em que o visual e o sonoro conquistaram maior espaço nas mídias. É perceptível que as tecnologias digitais intensificaram nosso contato com as mídias visuais e sonoras, entretanto, a multimodalidade é um aspecto que pode ser percebido mesmo em objetos de uso do nosso dia-a-dia (KRESS, 2000).

Kress (2000) exemplifica a presença da multimodalidade em objetos ao explicar sobre como uma garrafa de água pode exprimir significados mesmo sem que o “leitor” dessa garrafa leia – *ipsis litteris* – a embalagem. Conforme o autor nos esclarece, as cores, formato, peso, logomarca e estilo de tampa de uma simples garrafa de água já nos “dizem” muito a respeito dessa água, isto é, a embalagem da água, como um todo, está repleta de significados. Podemos ainda acrescentar que o consumidor que compra essa água também acrescenta diferentes significados à água comprada.

Ao refletir sobre a multimodalidade presente nos objetos e sobre como até mesmo objetos que não contém símbolos linguísticos podem comunicar, nos questionamos sobre a valorização dada à linguagem escrita no ambiente escolar. A partir dessas reflexões, percebemos que a comunicação vai muito além dos códigos linguísticos.

Nossos questionamentos aumentam ainda mais ao perceber que, no Brasil, o cinema se popularizou a partir da década de 1980 com a chegada do aparelho de vídeo cassete (SANTORO, 1989), entretanto, apesar da popularização de vídeos – atualmente por meio da internet e do barateamento de DVDs – poucas escolas utilizam o meio visual efetivamente durante as aulas, o que é intrigante, visto que há quase quatro décadas o meio visual – cinematográfico e televisivo principalmente – faz parte da cultura brasileira.

Ou seja, a partir dessas reflexões acreditamos que a descentralização da língua escrita no ambiente escolar faz-se necessária nos dias atuais e essa necessidade existe por diversos motivos. Como bem destacado por Kalantzis e Cope (2000), atualmente os meios de comunicação mais consumidos não utilizam apenas a escrita para comunicar, ou sequer utilizam a escrita. Além disso, sabemos que muitas pessoas têm dificuldades com a língua grafada por questões que vão além das adversidades sociais, ou seja, é fundamental que as escolas se adequem à realidade dos estudantes.

Falamos em adequar o ambiente escolar para aqueles que não têm facilidade com a linguagem escrita, pois não é difícil perceber que no ambiente escolarizado a escrita é o principal meio de ensino, aprendizagem e avaliação. Entretanto, diferentemente do ensino das disciplinas de línguas, no ensino de ciências Kress (2001, p. 42) afirma que

É prática comum para professores usar demonstração, experimentos e imagens para explicar fenômenos e estabelecer tarefas que exijam uma resposta visual ou ação, como, por exemplo, a produção de mapas conceituais, diagramas e modelos tridimensionais¹¹

Isto é, embora a linguagem escrita seja a principal forma de ensino, aprendizagem e avaliação, ela não é a única forma e muitas vezes não é a forma mais eficiente de ensino, visto que recursos imagéticos, sonoros, entre outros, podem auxiliar em uma maior compreensão e memorização de conteúdos. Se, como destacado por Kress (2001), o ensino de ciências recorre aos mecanismos visuais e táteis para o ensino e aprendizagem, por que no ensino de língua inglesa deveríamos nos ater apenas à linguagem escrita?

Nesse sentido, a abordagem multimodal no ensino de inglês implica na descentralização da língua escrita, isto é, inserir as multimodalidades no ensino de língua inglesa pressupõe o ensino, aprendizagem e avaliação por meios midiáticos que vão além do meio escrito. Isso não significa excluir a escrita do ensino de línguas, mas sim ensinar e avaliar de forma que um único meio de expressão não seja predominante e/ou visto como superior em relação aos demais.

Segundo Jewitt (2008), o conceito de multimodalidade no ensino surgiu para abarcar os diferentes meios semióticos aos quais estamos expostos atualmente. É evidente que, independentemente do meio de comunicação que utilizamos, as formas de linguagem e criação de sentidos são produzidas por mais de uma mídia. O cinema, por exemplo, utiliza imagens, música, posicionamento de câmeras, fala e linguagem escrita. Ou seja, vivemos em uma sociedade na qual as multimodalidades fazem parte da realidade do nosso cotidiano. Mesmo a fala, conforme afirmamos anteriormente, que é considerada muitas vezes como uma linguagem monomodal, também é multimodal, visto que entonação, gestos e ritmo de fala transformam a linguagem oral em uma linguagem multimodal por si só (KRESS, 2000). Por esses motivos, apresentaremos atividades que incluem cinema, com a intenção de viabilizar o ensino de língua inglesa para estudantes com diferentes interesses e diferentes formas de aprendizado.

Escolhemos o cinema, pois acreditamos que, apesar de esse meio possuir suas próprias particularidades em relação à leitura, na maioria dos contextos os estudantes estão acostumados a esse tipo de meio de expressão e, por isso, utilizar a linguagem cinematográfica pode auxiliar no aprendizado.

¹¹ it is common practice for teachers to use demonstration, experiment and images to explain phenomena, and to set tasks which require a visual or actional response, for example the production of concept maps, diagrams and three-dimensional models

Ao falar em diferentes formas de aprendizado, estamos afirmando que cada estudante tem uma necessidade diferente no momento de aquisição do conhecimento. Mesmo estudantes que não têm dificuldades de leitura do código linguístico têm necessidades distintas, visto que, têm conhecimentos únicos, interesses próprios e habilidades singulares. Sendo assim, a tentativa de tratar de cada estudante com suas especificidades nos leva a discutir o ensino pluralista que será abordado na próxima seção.

2.4 EDUCAÇÃO PLURALISTA

Kalantzis e Cope (2000) iniciam a discussão sobre pluralismo analisando o quanto a alfabetização é o primeiro passo relacionado a “ser educado” e o quanto a educação escolarizada depende de muitos fatores como classe social, localidade, cor da pele e gênero sexual. Os teóricos observam que a “normatividade” educacional é baseada na alfabetização e apontam quatro “modelos” de ensino nos quais o sistema educacional atual pode se encaixar. Esses quatro modelos apontados pelos autores são o de exclusão, assimilação, multiculturalismo e pluralismo.

Conforme o modelo de exclusão indicado pelos teóricos, muitos aprendizes são excluídos por não atingirem as médias ou por não viverem em um contexto social que lhes dê acesso à educação em seu dia-a-dia, isto é, suas experiências de vida não são consideradas na educação institucionalizada e sendo assim cabe a esses estudantes contentarem-se com o pouco que lhes é oferecido, como se ocupar lugares mais privilegiados não lhes pertencesse.

Podemos ainda acrescentar ao modelo de exclusão descrito por Kalantzis e Cope em que muitos desses estudantes são excluídos dentro das instituições por não se encaixarem no conceito de “normatividade” existente no sistema escolar, pois alguns aprendizes são excluídos pelo fato de não se desenvolverem na língua grafada – seja por que têm alguma limitação com os códigos linguísticos, seja pelo próprio desinteresse na linguagem escrita.

O segundo modelo descrito por Kalantzis e Cope é o de assimilação. Os teóricos descrevem assimilação como a situação em que o estudante obtém relativo sucesso na educação, pois consegue finalizar o processo escolar, entretanto para que isso aconteça é necessário que os estudantes “abandonem” o contexto ao qual pertencem para valorizar os contextos trabalhados dentro da instituição escolar. De acordo com esse modelo, os estudantes que não estão dentro da “normatividade” acabam deixando de lado seus reais interesses e/ou formas de ser e se esforçam para atender aos requisitos da escola ou fazer parte da cultura institucionalizada. Entretanto,

[p]ara crianças com as chamadas limitações de aprendizagem, é impossível obter sucesso nesse tipo de educação. Não há como deixar para trás constituições físicas específicas, pois elas fazem parte do indivíduo e contribuem significativamente para a visão de mundo que ele desenvolve. (WIELEWICKI, 2014, p. 8)

O que significa que esse modelo também não é o ideal, pois, de certa forma, suprime os conhecimentos de alguns estudantes em prol de manter a padronização de ensino, aprendizagem e avaliação.

O terceiro modelo é chamado por Kalantzis e Cope (2000) de multiculturalista e é descrito como um modelo “superficial”, pois aparentemente a escola acolhe as diferenças culturais, entretanto, essas diferenças continuam sendo vistas como marginalizadas. Ou seja, as culturas que não são o “padrão” estarão presentes em determinados momentos, porém não serão vistas como substanciais durante o processo de ensino. E em relação a esse modelo escolar, os estudiosos afirmam que normalmente esse é um meio de inclusão superficial, pois,

em nível superficial o sistema reconhece, até honra a variedade de visões de mundo, mas em nível profundo você ainda tem que se superar na imagem desses modos de vida mais próximos da cultura de aprendizagem institucionalizada e do poder ‘dominante’. Diferentes modos de vida podem ser objeto de estudo ou celebrados em tom folclórico, mas somente na medida em que os valores e conhecimentos permaneçam singulares e imperturbáveis¹². (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 119)

Isto significa que, apesar desse modelo parecer bem-intencionado, a estrutura educacional não muda com ele, pois, aprendizes que vivem realidades que destoam dos “padrões” – indígenas, cadeirantes, surdos, cegos, estudantes com síndromes, com disfunções psicossociais, por exemplo – são colocados no mesmo ambiente em que os aprendizes “comuns”, entretanto, não recebem apoio pedagógico necessário, ou seja, acabam por ser excluídos, como afirmam Kalantzis e Cope (2000).

Já o modelo pluralista – quarto e último modelo estabelecido pelos teóricos – defende “que o convencional – isto é, a cultura dos grupos dominantes ou estruturas educacionais institucionalizadas – em si seja transformada”¹³ (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 120) para

¹² at a surface level, the system recognises, even honours, the variability of lifeworlds, but deep down, you’ve still got to make yourself over in the image of those life-worlds closest to the culture of institutionalised learning and ‘mainstream’ power. Different lifeworlds might be made an object of study or celebrated as folkloric colour, but only in so far as the fundamental framework of seeing, valuing and knowing remains singular and undisturbed.

¹³ Pluralism means that the mainstream—be that the culture of the dominant groups or institutional structures such as education—is itself transformed.

que aprendizes de diferentes contextos sociais tenham possibilidades de acesso a materiais, empregos, políticas, independentemente de cor da pele, gênero sexual, classe social e escola que frequentam. O pluralismo propõe que outras culturas – além das chamadas “culturas de poder” – sejam institucionalizadas, a fim de alcançar a equidade em relação às oportunidades que cada um tem ao passar pelo processo de aprendizado escolarizado.

O modelo pluralista descrito por Cope e Kalantzis (2000) enfatiza que as experiências de vida de cada estudante são importantes no momento de construir o conhecimento escolarizado, por isso esses conhecimentos devem ser trazidos para a sala de aula e valorizados, para que assim os estudantes reconheçam que a sua cultura também tem relevância.

Ou seja, na visão de Kalantzis e Cope (2000), o único modelo educacional que atenderia às necessidades dos estudantes seria o modelo pluralista, visto que o modelo pluralista visa à inclusão do máximo de estudantes possível. Nesse sentido, o pluralismo visa equiparar as oportunidades em todos os níveis de classe social, a partir da valorização de culturas tidas como (culturas de) “baixa qualidade” ou nem mesmo reconhecidas como cultura.

Além de Kalantzis e Cope (2000), Hehir et al. (2016) também descrevem quatro “modelos” educacionais em que apenas um deles possivelmente atenderia as necessidades da educação atual. Os modelos definidos por Hehir et al. (2016) são os de exclusão, segregação, integração e inclusão.

Hehir et al. (2016) têm definições semelhantes às definições de Kalantzis e Cope (2000); entretanto, o primeiro grupo de teóricos focam em como a educação deve se moldar para atender estudantes com diferenças físicas enquanto Kalantzis e Cope (2000) focam nas diferenças sociais que devem ser consideradas no momento do ensino.

Ao discutir sobre educação inclusiva, o foco das discussões trazidas por Hehir et al. (2016) é em relação às diferenças físicas – principalmente estudantes com síndromes de down – e, segundo o “modelo” de exclusão descrito por Hehir et al. (2016), a exclusão é configurada pela situação em que o acesso é negado a alguns estudantes, isto é, o aprendiz não tem sequer a chance de fazer parte de um sistema educacional – seja por que esse estudante tem alguma limitação de aprendizagem, seja por que esse estudante tem alguma limitação física.

Já o modelo de segregação “ocorre quando a educação dos estudantes com deficiência é fornecida em ambientes separados ou costuma responder à várias desvalorizações e é

isolada da educação dos estudantes sem deficiências” (HEHIR et al, 2016, p. 3)¹⁴, ou seja, o segundo modelo especificado por Hehir et al. (2016) caracteriza situações em que os estudantes têm acesso à educação, porém são isolados e/ou tratados como aprendizes que não podem participar das mesmas atividades que os “não deficientes”¹⁵. Normalmente, nesse modelo, existem escolas diferenciadas para atender a determinados públicos, reafirmando que estudantes com deficiências não ocupam os mesmos locais que estudantes considerados “normais”.

O terceiro modelo apresentado por Hehir et al. (2016) é o modelo de integração. De acordo como descrito nesse modelo, os estudantes com deficiências conseguem fazer parte do modelo educacional principal, porém a escola não se adequa às necessidades desses aprendizes, são eles mesmos que precisam se adaptar à realidade escolar oferecida. Esse modelo é muito similar ao modelo de “assimilação” apresentado por Kalantzis e Cope (2000) e descrito anteriormente. Nesse modelo escolar, os estudantes com deficiências têm acesso à institucionalização, porém precisam fazer com que suas “diferenças” em relação ao que é considerado “padrão” não atrapalhem o andamento das aulas. Ou seja, nessas situações, normalmente os estudantes com deficiências são colocados junto dos estudantes sem deficiências, porém esses grupos não conseguem interagir, pois não há um suporte por parte da escola.

O quarto modelo apontado por Hehir et al. (2016) chama-se de “inclusão” e designa a situação em que estudantes com e sem deficiências estudam no mesmo ambiente, porém os autores destacam que para que esse modelo seja efetivo são necessárias mudanças em relação ao método e abordagem de estudos e também em relação à estrutura escolar, seja essa estrutura física – das instalações da escola – ou pedagógica – do treinamento dos professores e diretores e do currículo empregado.

No modelo de inclusão proposto por Hehir et al. (2016), estudantes surdos frequentariam a mesma classe que estudantes ouvintes, ao invés de serem excluídos da sociedade e frequentarem escolas especializadas e voltadas para surdos: porém, de forma a fazer com que ao invés de serem excluídos por serem os únicos ou um dos poucos surdos da

¹⁴ occurs when the education of students with disabilities is provided in separate environments designed or used to respond to a particular or various impairments, in isolation from students without disabilities.

¹⁵ Os termos usados pelos autores são “with disabilities” e “without disabilities” e foram traduzidos por “deficientes” e “não deficientes”. Embora reconheçamos que essa não seja a melhor tradução optamos por utilizar esses termos tanto nas traduções quanto em outros momentos do texto, pois eles estão de acordo com a Legislação Brasileira Sobre Pessoas Portadoras de Deficiência (2009).

turma, todos os estudantes aprenderiam a linguagem de sinais para que todos possam se sentir acolhidos e ainda aprender algo juntos.

Nesse sentido, os aprendizes evoluiriam em diversos aspectos, visto que, a partir do momento em que o ambiente escolar é plural, não há como manter um padrão de ensino por meio de um único código – no caso, o código da linguagem escrita que é o padrão do nosso sistema educacional.

A partir dessas discussões de modelos de ensino, acreditamos que o modelo de educação pluralista proposto por Kalantzis e Cope (2000) e o de educação inclusiva proposto por Hehir et al. (2016) se complementam, pois, a educação pluralista tem como foco as diferenças sociais enquanto que a educação inclusiva tem como foco as diferenças biotípicas, sendo assim, as atividades desenvolvidas durante a dissertação visam também se enquadrar nos modelos de educação pluralista e inclusiva propostos acima.

Assim sendo, trabalharemos com uma das adaptações cinematográficas do texto literário de George Orwell durante as propostas de atividades apresentadas mais adiante nesta dissertação, com a finalidade de aumentar as possibilidades de aprendizado dos diferentes tipos de estudantes. Por esse motivo, abordamos sobre adaptações na próxima subseção, para que possamos compreender como uma abordagem de ensino pluralista pode partir do trabalho com adaptações cinematográficas.

3 ADAPTAÇÃO

Ao longo das discussões sobre multiletramentos, multimodalidades e educação pluralista, enfatizamos a importância de trazer para o ensino de língua inglesa abordagens que empreguem mais que o uso dos códigos linguísticos escritos para o momento de ensino e avaliação. Pensando nisso e no ensino de língua inglesa por meio da literatura, optamos por utilizar uma das adaptações cinematográficas do livro *Animal Farm*, de George Orwell.

Entretanto, antes de apresentarmos o texto adaptado e a adaptação escolhida para utilização na elaboração das atividades propostas, esclarecemos o conceito de adaptação e os motivos para empregá-la em sala de aula. Durante as discussões utilizamos a nomenclatura de Hutcheon (2011), que chama o que é comumente conhecido como “texto fonte” de “texto adaptado” e os textos e/ou filmes, canções, quadrinhos e quaisquer mídias derivadas desse “texto fonte” de “adaptação”.

Segundo Hutcheon (2011, p. 22), “as adaptações estão em todos os lugares hoje em dia: nas telas da televisão e do cinema, nos palcos do musical e do teatro dramático, na

internet, nos romances e quadrinhos, nos fliperamas e também nos parques temáticos mais próximos de você”, ou seja, é provável que muitos dos estudantes que estejam em fase de aprendizagem de língua inglesa já tenham tido contato com adaptações, mesmo sem terem o conhecimento de que aquela era uma adaptação.

Nesse sentido, buscamos incorporar as adaptações às propostas de atividades para que diversas formas de conhecimento sejam estudadas de forma institucionalizada – que é um preceito da educação pluralista. Essa ação pode ajudar a “desierarquizar” as relações de texto adaptado e adaptações, como proposto por Hutcheon (2011).

Escolhemos a adaptação cinematográfica, pois, como mencionamos anteriormente, o cinema é um veículo de comunicação que se difundiu no Brasil na década de 1980 e a partir de então ganhou cada vez mais espaço em nossas vidas cotidianas devido à acessibilidade promovida por meios como a televisão e o computador, celular e internet. Anteriormente só era possível assistir a produções visuais em telas de cinema ou de televisores – que normalmente faziam parte apenas da vida de pessoas favorecidas financeiramente – entretanto, atualmente é possível assistir a produções visuais em diversos lugares por meio de televisores, tablets, computadores e *smartphones*. Isto significa que o acesso a criações cinematográficas é cada vez mais viável.

Além da possível acessibilidade que as adaptações cinematográficas podem ter, existem os fatores relacionados às linguagens que somente o meio audiovisual consegue oferecer, visto que o cinema é

[u]ma linguagem composta em virtude de seus diferentes meios de expressão – fotografia sequencial, música, sons fonéticos e ruídos – o cinema “herda” todas as formas de arte associadas com esses meios de expressão. O cinema tem em si a visualidade da fotografia e da pintura, o movimento da dança, o embelezamento da arquitetura e a performance do teatro (STAM, 2000, p. 61).¹⁶

Todos esses recursos quando empregados no ensino de língua inglesa podem expandir as formas de aprendizado dos estudantes, ou seja, o entendimento dos significados expressos em um filme viabiliza o aumento do leque de conhecimentos dos estudantes, fazendo com que todos os meios de expressão presentes no meio cinematográfico sejam percebidos e interpretados, visto que, o som por si só tem significados, a imagem em si carrega significado, as cores têm seus próprios significados e assim por diante; entretanto quando todos esses

¹⁶ a composite language by virtue of its diverse matters of expression – sequential photography, music, phonetic sound, and noise – the cinema “inherits” all the art forms associated with these matters of expression. Cinema has available to it the visuals of photography and painting, the movement of dance, the décor of architecture, and the performance of theater.

recursos estão presentes em um único meio de expressão/comunicação esses significados se multiplicam (LEMKE, 2001). Isso significa que utilizar o cinema como recurso de ensino/aprendizagem em sala de aula pode proporcionar a inclusão e o pluralismo defendido e definido anteriormente.

Lembre-mos que

[q]uando os teóricos falam da adaptação do impresso para as mídias performativas, a ênfase geralmente recai sobre o visual, sobre a passagem da imaginação para a percepção ocular real. Contudo, o auditivo é tão importante quanto o visual nessa passagem. (...) há várias palavras faladas nos filmes; além disso, há também as trilhas sonoras separadas que permitem a mistura de elementos como *voice-overs*, música e ruídos (HUTCHEON, 2011, p. 70).

Isto quer dizer que, a adaptação do meio escrito para o meio audiovisual implica em uma série de transformações, acréscimos e cortes. Hutcheon (2011) chama essas transformações de “reformatação”. Os acréscimos nas adaptações de romances para cinema seriam as falas, as canções, características talvez não descritas de alguns personagens ou até mesmo acréscimo de personagens, ampliação/inserção de cenas e etc., ou seja, as reformatações atingem tanto o meio visual – que é tido como principal meio afetado nas adaptações – quanto o meio verbal e/ou auditivo.

Todas essas reformatações expressam informações para o espectador e compõem o sentido “total” da obra, visto que

uma história mostrada não é o mesmo que uma história contada, e nenhuma delas é o mesmo que uma história da qual você participa ou com a qual você interage, ou seja, uma história vivenciada direta ou sinestésicamente (HUTCHEON, 2011, p. 35).

Com isso, queremos dizer que, apesar de um filme e um livro contarem a “mesma” história, são modos diferentes de contar, o que automaticamente já “muda” a nossa percepção dessa história. Não se trata de os fatos da história necessariamente mudarem, mas a mídia em que essa história está sendo contada interfere na maneira como a entendemos, pois “[c]ontar uma história em palavras, seja oralmente ou no papel, nunca é o mesmo que mostrá-la visual ou auditivamente em quaisquer das várias mídias performativas disponíveis” (HUTCHEON, 2011, p.49). Ainda segundo Hutcheon (2011), o modo “contar”, ou seja, a leitura – seja ela feita de forma individual e independente ou com alguém narrando uma história para um ouvinte – começa na imaginação: o leitor deve imaginar algumas características dos personagens, o som de suas vozes, detalhes dos lugares em que os fatos acontecem, o clima e

etc. – enquanto que no meio audiovisual esses detalhes já foram pensados e dispostos em uma determinada ordem.

Isto significa que, ao ler, o leitor “coloca” suas próprias experiências na leitura, dado que

[a] leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. (...) o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é caracterizada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (CHARTIER, 1998, p. 77)

O que significa que ao ler de forma individual, cada leitor irá colocar suas impressões no texto e fazer suas apropriações, isto é, cada pessoa pode “ver” um personagem, um acontecimento da história de forma única – sempre, claro, dentro dessa liberdade cerceada que qualificam a maneira como lemos, como já enfatizado por Chartier (1998) – entretanto, ao assistir a um filme, muitas dessas apropriações já foram feitas pelos leitores “primários”, ou seja, pelos produtores do filme que são esses “leitores primários”, sejam eles leitores de um roteiro ou de um romance.

Sendo assim, ao assistir a uma adaptação de um romance, estamos assistindo às reformatações feitas a partir da experiência de leitura dos produtores, “leitores primários” desse filme. Entretanto, isso não significa que uma mídia ou um suporte seja “superior” ao outro somente pelo fato de o leitor estar em posição de “leitor primário”, uma vez que “nenhum modo é inerentemente bom para uma coisa e não para outra; cada qual tem à sua disposição diferentes meios de expressão – mídias e gêneros – e, portanto, pode mirar e conquistar certas coisas mais facilmente que outras” (HUTCHEON, 2011, p. 49). Isto é, cada suporte midiático tem suas “vantagens”.

Ao dizermos que cada suporte midiático tem suas vantagens, estamos dizendo que cada suporte tem na verdade suas particularidades. A particularidade do cinema são as várias modalidades reunidas – som, imagem, ruídos – e um tempo de duração pré-estabelecido, enquanto ao ler é necessário imaginar os sons, as imagens, os ruídos e o tempo de leitura pode variar de acordo com cada leitor.

Com essas afirmações, entendemos que, a partir do ensino por meio das diferentes mídias, aumentam-se as possibilidades de que os estudantes compreendam e se interessem tanto pela língua inglesa – que é a disciplina aqui trabalhada – quanto por outras disciplinas.

Dizemos que as possibilidades de compreensão podem aumentar, pois ao oferecer mais de uma mídia como suporte, existem mais chances de que os estudantes que têm dificuldades e/ou preferem aprender por meios que normalmente não são institucionalizados assimilem o conteúdo. Isso acontece, pois, como defendido por Gardner (1994), as pessoas têm inteligências diferentes umas das outras e, portanto, habilidades e conhecimentos específicos e diferenciados, visto que a linguagem, a música, a matemática, as noções espaciais e as noções corporeo-cinestésicas se desenvolvem e são expressas de inúmeras maneiras.

Além do fato de que cada pessoa tem determinadas inteligências mais apuradas, essas inteligências se entrelaçam, ou seja, algumas das inteligências definidas por Gardner (1994) são interdependentes e podem ser ampliadas de acordo com a sociedade e cultura em que o indivíduo está inserido. Sendo assim, ao utilizar mais de uma mídia no ensino de línguas cria-se a possibilidade de corroborar com aqueles estudantes cujas inteligências estão centradas em campos além da linguagem escrita e ainda possibilita-se o contato de estudantes com suportes aos quais talvez ele tenha afinidade, mas não sabia por não ter contato.

Partimos dessas discussões sobre adaptação para tratarmos especificamente na próxima seção sobre o filme como adaptação em sala de aula.

3.1 FILME E SALA DE AULA

Chatman (1980) e Hutcheon (2011) discorrem sobre a importância das adaptações e sobre elementos que um filme pode trazer e os romances não. Sendo assim, fica claro que embora romance e filme contem/mostrem a “mesma” narrativa, concomitantemente livro e filme não contam/mostram o “mesmo” fato de jeitos iguais, isto é, apesar de um livro e um filme contarem uma mesma história, a partir do momento em que o modo e o meio semiótico de contar essa história se alteram, ela não será de todo a mesma.

Entretanto, é exatamente o fato de livro e filme contarem/mostrarem relatos por meios de comunicação diferentes o que os torna interessante aos olhos da multimodalidade e da educação pluralista, visto que ler e assistir podem causar impactos variados nos estudantes e possibilita maiores chances de diferentes níveis de apreciação e compreensão da obra e do conteúdo trabalhado como um todo.

Como já mencionamos anteriormente, não existe de maneira alguma uma hierarquia de relação entre a obra contada em romance e em filme, pelo contrário, como bem enfatizado por Hutcheon (2011) e Chatman (1980), cada meio semiótico possui suas características

próprias e seus meios de expressão, o que as torna únicas, porém não as classifica em termos de “melhor” ou “pior” meio de comunicação.

Ainda nesse sentido, podemos inclusive afirmar que a adaptação garante a “sobrevivência” (BENJAMIN, 2008) da obra, ou seja, é a partir de traduções e adaptações que outras culturas e outras gerações entram em contato com a obra e garantam que essa obra continue “viva”. Sendo assim, “adaptação e apropriação são fundamentais para a prática, e, certamente, para a apreciação da literatura”¹⁷ (SANDERS, 2015, p. 1), o que significa que é a partir das adaptações que a literatura pode ser também apreciada – mesmo que por um público que normalmente não consome literatura em seu formato “tradicional”.

De acordo com Sanders (2015), uma adaptação (em seu texto ele se refere ao texto adaptativo, porém podemos pensar em outras formas de adaptação também) pode ser lida e apreciada mesmo sem o “texto principal” (ou hipotexto) e isso não causará nenhum empecilho de compreensão. Portanto, ao assistir ao filme *Animal Farm*, os estudantes estarão apreciando a literatura – por outro veículo de comunicação, porém ainda assim algo que surgiu da literatura – e não terão de se preocupar com partir do filme para o livro impresso, pois essa não é a intenção das atividades, visto que o filme é suficiente por si só.

Caso o professor escolha utilizar o filme inteiro em sala de aula, talvez seja interessante esclarecer aos aprendizes os motivos pelos quais esse meio de comunicação está sendo empregado e com quais objetivos, até para que os estudantes saibam quais as finalidades ao assistir esse filme e quais aspectos podem ser relevantes para si próprios – tanto em relação ao enredo do filme, quanto em relação às mídias dispostas naquele filme. Esse esclarecimento pode vir a ser útil até para que os próprios estudantes compreendam que o ato de assistir ao filme não significa que o professor quer “perder tempo da aula” ou que assistir ao filme “substitui” a leitura do livro, mas para que os aprendizes percebam que ambos – ler e assistir – se complementam e auxiliam no aprendizado.

Além de o filme ser uma ferramenta multimodal que proporciona leituras que vão além das possibilidades oferecidas pela leitura de códigos linguísticos, assistir ao filme, por vezes, faz com que os estudantes se interessem pela arte do cinema. O fator tempo também colabora para a apreciação do filme completo, uma vez que é provável que o professor consiga assistir ao filme todo juntamente com os estudantes em sala de aula, dando as ênfases desejadas, enquanto que a leitura integral do romance dificilmente ocorrerá neste mesmo espaço.

¹⁷ adaptation and appropriation are fundamental to the practice, and, indeed, to the enjoyment, of literature

Sendo assim, fica a critério do professor apresentar o filme na íntegra a seus estudantes ou apenas partes dele, cujo foco poderá variar de acordo com as intenções do educador.

No capítulo seguinte, apresentamos o enredo do filme e do livro e também contextualizamos historicamente o momento de produção do livro para que o leitor desta dissertação possa compreender as atividades propostas.

4 ANIMAL FARM E O CONTEXTO HISTÓRICO QUE INSPIROU SUA PRODUÇÃO

Com o propósito de trabalhar com língua inglesa por meio da literatura a partir dos fundamentos dos multiletramentos, das multimodalidades e da educação pluralista, selecionamos a história *A Revolução dos bichos (Animal Farm)* escrita por George Orwell. O livro foi escrito entre 1943 e 1944 e publicado – apesar das dificuldades na publicação – em 1945, alguns dias após a declaração de fim da Segunda Guerra Mundial (ORWELL, 2013).

O que significa que o livro foi escrito enquanto a Segunda Guerra ainda acontecia e a URSS existia, ou seja, durante um momento histórico bastante específico e delicado em se tratando da liberdade de expressão e de comunicação, visto que havia ainda a existência da KGB, o “Comitê de Segurança do Estado”, que controlava as informações que circulavam e até mesmo as ações dos cidadãos.

Orwell sabia que o livro não seria publicado tão facilmente, como podemos ver em um trecho de suas cartas para Gleb Struve¹⁸ em que diz “Estou escrevendo uma pequena sátira que talvez o divirta quando sair, mas é algo tão pouco politicamente correto que não tenho certeza se alguém vá publicá-lo” (ORWELL, 2013, p. 250). Entretanto, o livro foi publicado e traduzido para diversas línguas. Algumas traduções foram feitas pelo próprio Orwell, que aprendeu diferentes idiomas no tempo que em trabalhou na Índia Britânica.

Os obstáculos em relação à publicação de *A Revolução dos bichos* têm a ver com o as claras críticas feitas à ditadura soviética. Além disso, alguns editores acharam que poderia ser ofensivo o fato de os bolcheviques serem representados por porcos (ORWELL, 2007).

¹⁸ Gleb Struve (1898 – 1985), nascido em São Petersburgo, autor muito prolífico. Lutou no Exército de Voluntários Antiblocheviques em 1918 e depois fugiu para a Finlândia e a Inglaterra. Estudou no Balliol College e, posteriormente, lecionou na Escola de Estudos Eslavos e do Leste Europeu, Universidade de Londres, 1932-47. Tornou-se então professor de línguas e literaturas escolas na Universidade de Califórnia, Berkeley, até 1965. É autor de *25 Years of Soviet Russian Literature*, 1918-48 (1944) e de *Soviet Literature 1917-50* (1951) (ORWELL, 2013, p. 479).

Ao longo deste capítulo, mostramos e comparamos o contexto histórico ao qual *A revolução dos bichos* faz analogia, explicando brevemente a história escrita por Orwell e mostrada por Halas e Batchelor.

A revolução dos bichos retrata a história de alguns animais que vivem em uma fazenda e começam a perceber o quanto o dono da fazenda – que está sempre em um bar – é negligente com os animais, apesar de eles darem lucro para o dono com os trabalhos que fazem.

O enredo começa com o porco mais velho da fazenda falando aos outros animais sobre como os humanos os exploram e o quanto a vida poderia ser melhor se o Homem não fizesse mais parte da vida deles. Durante essa conversa, o porco Major fala sobre a revolução – que os animais deveriam se rebelar contra os humanos – e lhes ensina a música “*Beasts of England*”. Depois da conversa que Major teve com os animais, ele acaba morrendo.

Logo no início do livro, as semelhanças com o contexto vivido na Rússia Soviética são perceptíveis – embora esse não seja necessariamente o único contexto histórico ao qual *Animal Farm* possa ser associado – pois, segundo Oliveira (2015, p. 172) “O velho Major pode representar Marx, com seu posicionamento em prol dos operários (...) ao passo que o Animalismo é uma representação da ideologia comunista” e segundo o próprio Orwell os porcos representam os bolcheviques (ORWELL, 2007).

Após a morte do porco Major, os animais começam a se organizar de maneira a ensinar os preceitos deixados pelo velho Major. Os porcos, que são considerados os mais inteligentes, chamam o pensamento deixado por Major de “animalismo” – que como Oliveira (2015) afirma, pode ser considerado uma representação da ideologia comunista – e os três porcos que mais se envolvem com o ensino do animalismo são Bola de Neve, Napoleão e Garganta. Eles também se tornam “líderes” dos outros animais.

Pouco tempo depois da morte do velho Major e de os porcos terem começado a ensinar sobre o animalismo, a rebelião acontece. Os animais se revoltam após terem ficado por um dia inteiro sem comida por culpa da bebedeira do Sr. Jones. A rebelião dos animais expulsa os humanos da fazenda, concretizando assim o legado do velho Major de que os animais deveriam viver sem os humanos.

Enquanto lidera a revolução, Napoleão também passa a tomar conta dos filhotes de cachorro da fazenda com a promessa de educar os cães. Os filhotes são educados em reclusão e quando reaparecem, os outros animais percebem que os cachorros estão seguindo as ordens de Napoleão e o protegem, assim como os cachorros mais velhos faziam com senhor Jones.

Algum tempo após a rebelião, os porcos aprendem a ler e a escrever e criam sete mandamentos que resumiam os princípios do “animalismo”, esses mandamentos são escritos na parede do celeiro como forma de lembrar aos animais sobre as leis que deveriam seguir; e, embora uma dessas leis dissesse que “todos os animais são iguais”, percebemos que alguns têm direitos e deveres diferentes uns dos outros.

Um exemplo de como os direitos entre os animais são diferentes é a forma como o leite é distribuído entre os animais. O leite ordenhado das vacas começa a “sumir” misteriosamente – sendo que os porcos eram responsáveis pela ordenha – entretanto, algum tempo depois se descobre que o leite – e também as maçãs – é destinado somente aos porcos sob o pretexto de que maçãs e leite são alimentos mais saudáveis para porcos que são “trabalhadores intelectuais”. Ou seja, a lei de que “todos os animais são iguais” existe, porém alguns recebem tratamento diferenciado. Sendo assim, desde o início, percebemos que essa é uma das leis que não é obedecida.

Depois da rebelião que expulsou os humanos da fazenda há ainda mais um conflito entre humanos e animais que efetiva o domínio dos animais na fazenda. Após essa rebelião, Bola de Neve apresenta alguns planos para construir um moinho de vento que irá gerar energia elétrica para a fazenda, mas é expulso por Napoleão, que faz os cachorros – que estavam sendo criados por ele em reclusão – o perseguirem até que ele fuja.

Após a expulsão de Bola de Neve, Napoleão assume o comando da fazenda de forma a fazer com que os animais participem cada vez menos das decisões a serem tomadas, ou seja, a fazenda que começa com a intenção de ser governada por todos, sempre tomando decisões coletivas, passa a ser governada por apenas um grupo de animais.

Napoleão começa a usar os cachorros como forma de ameaçar os outros animais quando suas ordens não eram cumpridas. Anteriormente, os cachorros já tinham sido usados por Napoleão para afugentar Bola de Neve; sendo assim, podemos associar os cachorros aos órgãos de segurança da Rússia (que mais tarde se transformariam no KGB), visto que a função dos cachorros era a de proteger os líderes e amedrontar quem ousasse desafiar suas ordens.

Após Napoleão assumir o poder, os animais começaram a trabalhar cada vez mais. Suas rações são fracionadas e alguns acordos que tinham sido estabelecidos inicialmente são quebrados, como o fato de não vender mais os ovos das galinhas, ou usar quaisquer itens que pertencessem à cultura dos humanos. Além disso, os “mandamentos” são alterados com o passar do tempo, visto que a maioria dos animais não aprendeu a ler e não se recordava de quais eram esses “mandamentos” a princípio.

A situação da fazenda a partir do momento em que Napoleão passa a governar se assemelha muito a Rússia no pós-revolução em 1917. Os trabalhadores da Rússia desse período têm poucos alimentos – alguns deles racionados – e trabalham muito nos campos (PIPES, 2015). Assim também acontece com os animais após os porcos tomarem o poder.

Além disso, a forma com que a mudança de líderes acontece se assemelha muito às mudanças que ocorreram na Rússia no período em que o país se tornou uma União Soviética. Inicialmente, o partido bolchevique – liderado por Lênin e Trotski – tinha como objetivo uma “democracia camponesa” – e assim também acontece em *Animal Farm*, visto que a princípio a revolução dos bichos tratava-se de uma forma de governo em que todos os animais teriam suas opiniões ouvidas. Entretanto, “Lênin aceita a teoria da revolução permanente” (TRAGTENBERG, 2007, p. 94) em que o proletariado estaria no poder e assim os camponeses perdem seu direito de voz. A semelhança com a fazenda existe, pois, os animais que trabalham nos campos – que podem ser vistos como uma analogia aos camponeses – também perdem o direito de serem ouvidos quando o porco Napoleão assume o poder.

Na fazenda solar, algum tempo após a expulsão de Sr. Jones – que pode ser considerada uma analogia à expulsão do Czar Nicolau II – os animais assumem o poder, fazendo assim uma referência ao poder tomado pelo proletariado durante a Revolução Russa. Porém, após a revolução dos bichos, os porcos assumem o poder. A partir da tomada de poder dos porcos, a fazenda deixa de ser uma democracia – visto que inicialmente todos os animais emitiam suas opiniões, porém com os porcos no poder somente os porcos decidem. Essa situação se assemelha à URSS, que após ser dominada pelos bolcheviques passa a ter suas decisões tomadas em comitê e não mais consultando os cidadãos (TRAGTENBERG, 2007).

Podemos ver a semelhança entre os contextos ao analisar o trecho de *Revolução Russa* de Tragtenberg (2007, p. 98), no qual o autor afirma que “os problemas não são resolvidos pela ação direta das classes ou grupos interessados, mas a decisão é tomada a partir do topo, por uma pessoa ou um comitê reduzidíssimo, com ausência completa dos interessados” e compará-lo a um trecho de *Animal Farm*;

Napoleão (...) anunciou que daquele momento em diante terminariam as reuniões aos domingos de manhã. Eram desnecessárias, disse ele, uma perda de tempo. Para o futuro, todos os problemas relacionados com o funcionamento da granja seriam resolvidos por uma comissão de porcos, presidida por ele, que se reuniria em particular e depois comunicaria as decisões aos demais (ORWELL, 2007, p.48).

Assim como na URSS, a fazenda Solar passa a ser governada por um comitê reduzido, deixando assim de ser uma democracia.

Durante a história de *Animal Farm*, podemos também perceber que os animais falam com outros animais sobre a revolução e causam assim uma irritação nos humanos, como descrito no trecho a seguir:

Boatos de um sítio maravilhoso, onde acabaram os seres humanos e os bichos tomavam conta dos próprios negócios, continuavam a circular, de forma vaga e destorcida, e durante todo aquele ano uma onda de revolta percorreu a região. Touros que sempre haviam sido mansos repentinamente enfureceram, as ovelhas passavam as sebes e comiam o trevo, as vacas coiceavam os tarros, os cavalos da caça à raposa refugavam as cercas, jogando os cavaleiros do outro lado. Mas sobretudo, a melodia e mesmo a letra de “Bichos da Inglaterra” eram sabidas em toda parte. O hino espalhara-se com espantosa rapidez. Os humanos não aguentavam de raiva ao ouvirem essa canção, embora a desdenhassem como simplesmente ridícula. (ORWELL, 2007, p. 36 e 37).

Essa situação se assimila ao início da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, pois, segundo Bertonha (2009, p. 70) “ela [Rússia] exercia, agora, uma enorme atração para os revolucionários do mundo por ter se tornado o primeiro Estado comunista da História, mas esse fato também atraía para a Rússia o ódio dos anticomunistas”, ou seja, a fazenda pode ser considerada uma analogia à União Soviética, visto que foi a primeira a ser governada apenas por animais – que podem ser considerados os revolucionários bolcheviques.

Ao longo da narrativa de Orwell há inúmeras semelhanças com os fatos ocorridos após a Revolução Russa de 1917. Os animais passam por racionamento de comida, – assim como a URSS passou – os animais sofrem com o abuso de poder dos porcos, – que chegam a matar alguns dos outros animais, fazendo assim uma analogia às mortes que ocorreram no período de Stalin – e sofrem com o frio rigoroso – outra analogia à URSS, visto que a Rússia é um país muito frio.

Ao final da trama – no livro – os animais da fazenda já não conseguem diferenciar quais eram os porcos e quais eram os humanos, fazendo-nos refletir se há mesmo diferenças entre o governo dos homens e o governo estabelecido pelos porcos. Já na trama, produzida por Halas e Batchelor, os animais vão ao enfretamento dos porcos ao perceberem que eles não mais se diferenciam dos humanos. Ambos os finais nos permitem refletir sobre as consequências que a obtenção de poder pode causar.

É interessante recordar que o livro de Orwell foi escrito enquanto a Segunda Guerra mundial acontecia e enquanto a Rússia ainda vivia em um regime socialista governado por Stalin, ou seja, o momento era um tanto quanto delicado em se tratando de críticas governamentais, visto que o mundo todo estava passando por conflitos.

Era também um momento em que criticar os governos exigia ampla visão, conhecimento de mundo e coragem. Mesmo assim, Orwell teve a perspicácia de escrever um livro fazendo críticas que apesar de hoje serem tidas como óbvias, eram disfarçadas sob a narrativa infantil dos bichos.

Devido a esse “disfarce”, o enredo, que foi escrito como uma crítica a Revolução Russa, a seus desdobramentos e ao governo de Stalin, pode também ser associado a outros momentos históricos.

Compreendemos, portanto, o livro *Animal Farm* – bem como o filme – como uma dura crítica ao estilo de governo que se estabeleceu na URSS e acreditamos que os questionamentos trazidos por essa narração possibilitam discussões interessantes acerca não só do contexto de produção do livro, mas também acerca de outros contextos.

Assim sendo, a seguir apresentamos nossas propostas de atividade com o filme e com trechos do livro.

5 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Antes de apresentarmos as atividades que propomos com o livro e o filme *Animal Farm*, oferecemos algumas considerações em relação ao autor e ao gênero da narrativa escolhida. Essas considerações aparecem em forma de atividades, com a intenção de que a turma compreenda os diferentes gêneros e conheça o autor de forma conjunta. Nessas atividades iniciais, também retomamos o assunto adaptação, visto que os estudantes irão trabalhar a língua inglesa por meio de uma adaptação fílmica de um livro. O intuito de discutir sobre adaptações também surge do interesse em possibilitar que os estudantes pensem sobre como as obras literárias estão presentes em suas vidas por meio das adaptações.

Ainda sobre adaptações, ao final da proposta, indicamos outras adaptações da obra de Orwell que podem ser úteis para o professor que deseja tornar a sala de aula um ambiente mais pluralista e multimodal, criando suas próprias atividades a partir dessas adaptações.

As propostas destinam-se principalmente a professores de língua inglesa do ensino médio ou fundamental que têm por objetivo ensinar a língua de forma contextualizada por meio da literatura. Gostaríamos de destacar que o objetivo da proposta é o de ensinar literatura e língua concomitantemente e não apenas utilizar a literatura como “pretexto” para o ensino de línguas, visto que a língua pode ser aprendida e ensinada ao falar sobre o autor, sobre o contexto de produção da obra, sobre a repercussão dessa obra nos dias de hoje; ou seja, o ensino de língua extrapola o momento de leitura do texto ou o momento em que os

estudantes assistem ao filme. Queremos com isso enfatizar que a língua inglesa pode ser utilizada em todos os momentos possíveis durante as atividades com o livro e com o filme.

Devido ao nível de complexidade das atividades e do assunto abordado, recomendamos que as atividades aqui propostas sejam trabalhadas com estudantes dos anos iniciais do ensino médio ou dos anos finais do ensino fundamental. Acreditamos que as propostas aqui estruturadas são possíveis de serem trabalhadas tanto em escolas particulares quanto em escolas públicas, visto que a proposta não é fechada e pode ser adaptada de acordo com o contexto de cada turma.

Sendo assim, ao considerarmos o contexto de produção do livro – a Revolução Russa, a organização inicial da União Soviética e os desdobramentos desse fato – recomendamos que a proposta de atividade seja trabalhada com estudantes do nono ano do ensino fundamental ou do primeiro ano do ensino médio, pois as atividades de leitura e interpretação do filme ou do livro se tornam mais proveitosas para aprendizes que já conhecem os acontecimentos históricos aos quais filme e livro fazem referência. Caso esses conteúdos possam ser trabalhados em paralelo ao momento em que o professor de história estiver abordando o tema “Revolução Russa”, isso seria ainda mais conveniente, uma vez que os estudantes teriam a oportunidade de associar os aprendizados de língua inglesa aos aprendizados de história.

Acreditamos que, como as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) orientam em relação à formação de equipes interdisciplinares e multiprofissionais, ao apresentarmos uma proposta de atividade em que as práticas sugeridas possam ser trabalhadas de forma interdisciplinar, estamos apresentando uma forma de ir ao encontro do que as diretrizes esperam das atitudes escolares.

Inicialmente o professor pode perguntar aos aprendizes o que eles já conhecem tanto do autor quanto da obra escolhida para o trabalho em sala de aula, pode perguntar também se os estudantes já assistiram ao filme. Caso alguns deles conheçam livro, filme e/ou autor, é interessante que o professor dê espaço para os estudantes falarem o que sabem a respeito e o que acharam sobre a obra.

Mesmo que algum estudante já conheça autor e obra, é pertinente que o professor apresente-os juntamente com o contexto e o gênero textual, para que, juntos, os estudantes construam o conhecimento e cheguem ao mesmo nível de familiaridade com o tema abordado.

Acreditamos que, para introduzir o assunto, é interessante que os estudantes conheçam quem é George Orwell. Sendo assim, nossa primeira atividade traz um breve resumo escrito sobre o autor e algumas sugestões de vídeos que falam um pouco sobre Orwell.

Adiante, desenvolvemos algumas ideias de atividades que podem ser adotadas e adaptadas para uso em aulas de língua inglesa. Tratamos como ideias, visto que cada sala de aula e cada grupo de estudantes têm necessidades diferentes, devido a seus interesses, sua idade, as motivações que levam esses estudantes a quererem (ou não) falar inglês. Sendo assim, a proposta aqui apresentada tem a pretensão apenas de auxiliar professores que desejam trabalhar atividades com língua inglesa e literatura, independentemente de seu contexto.

5.1 ATIVIDADES INICIAIS

Quadro 1: Who is George Orwell?

Who is George Orwell?

O nome verdadeiro de George Orwell era Eric Blair. Nascido em 1903, na Índia, onde seu pai trabalhou como oficial do governo no serviço civil de Bengala. Ele foi levado de volta para a Inglaterra quando criança, e, embora sua família tivesse pouco dinheiro, ganhou um lugar na Eton, uma das principais escolas privadas da Inglaterra. Por esse motivo, cresceu como um menino pobre em um ambiente em que a classe social era de vital importância e a pobreza era menosprezada.

Em 1922, Orwell se juntou à força policial na Birmânia e, enquanto estava lá, leu demasiadamente e descobriu muito sobre o país. Orwell ficou cada vez mais envergonhado de seu próprio papel no país quando percebeu até que ponto os birmaneses eram governados pelos britânicos contra sua vontade. Em 1927 saiu de folga e decidiu não voltar.

Nos anos seguintes, Orwell escolheu viver uma vida de pobreza. Morava em Londres e Paris, misturando-se com os moradores de rua, os desempregados e trabalhadores mal remunerados. Quando ficou sem dinheiro, arrumou um emprego como lavador de pratos em um hotel parisiense e começou a escrever sobre suas experiências.

Quando voltou para Londres, continuou a escrever. Seu primeiro livro foi publicado sob o nome de George Orwell porque, segundo ele, não tinha orgulho de seu próprio nome. Tornou-se professor, mas teve que abandonar o serviço, já que não gozava de boa saúde. Trabalhou por algum tempo em uma livraria. Então, em 1936, se casou com Eileen O'Shaughnessy e deixou Londres para viver na rural Hertfordshire, onde gerenciou uma loja no vilarejo.

Quando a Guerra Civil Espanhola começou, no entanto, Orwell sentiu que deveria viajar para a Espanha. Sua intenção era observar a situação e escrever sobre isso. Porém, enquanto estava por lá, envolveu-se nos combates do lado republicano, foi ferido na luta e escapou com sua esposa pela fronteira da França.

Em 1938 ficou gravemente doente, então, quando a Segunda Guerra Mundial começou, ele não estava apto para se alistar no exército. Em vez disso, ele trabalhou como jornalista. Em 1944, sua esposa morreu de repente durante uma operação. Nessa ocasião, Orwell tornou-se um escritor popular e bem-sucedido, mas sua saúde enfraqueceu e ele passou o último ano de sua vida em hospitais. Em 1949, Orwell casou-se com Sonia Brownwell. Eles planejavam viajar juntos para a Suíça, mas ele morreu em janeiro de 1950. (ORWELL, 1996, p. i, ii)¹⁹.

¹⁹ George Orwell's real name was Eric Blair. He was born in 1903 in India, where

Iniciamos com uma atividade em que a vida do autor é discutida em português; entretanto, enfatizamos que cada turma suas capacidades. Sendo assim, se o professor acredita que os estudantes são capazes de compreender um texto e/ou um vídeo em que toda a comunicação é feita em inglês, o professor pode utilizar o texto em inglês – disponível nas notas de rodapé – ou até mesmo escolher outro texto/vídeo sobre a vida de Orwell que condiga mais com o estilo da turma.

Caso professores e estudantes prefiram assistir a um resumo da vida de Orwell, indicamos os vídeos “3ml 011 | Biografia: George Orwell” <<https://www.youtube.com/watch?v=-nnpSoAxM-g>> e “George Orwell, um escritor indispensável” <<https://www.youtube.com/watch?v=y4imd5ykJto>>, ambos disponíveis na plataforma de vídeos *YouTube*. O segundo vídeo é uma longa discussão sobre o autor, sendo assim os estudantes podem assistir a apenas alguns trechos para que a aula possa ser mais proveitosa.

Esses primeiros vídeos estão em português, entretanto recomendamos também um vídeo curto em inglês chamado “History Brief: George Orwell” que resume um pouco da

his father worked as a government officer in the Bangal civil service. He was taken back to England as a small child. and although his family had little money, he won a place at Eton, one of England's leading private schools. He therefore grew up as a poor boy in a setting in which social class was vitally important and poverty was looked down on.

In 1922 Orwell joined the police force in Burma. While he was there he read widely and found out a great deal about the country. He became increasingly ashamed of his own role in the country as he realised the extent to which the Burmese were ruled by the British against their will. He went on leave in 1927 and decided not to return.

For the next few years Orwell chose to experience a life of poverty. He lived in London and Paris, Mixing with the homeless, the unemployed and low-paid workers. When he had no money himself, he took a job as a dishwasher in a Parisian hotel. He also began to write about his experiences.

When he returned to London he continued to write. His first book was published under the name of George Orwell because, he said, he was not proud of his own name. He became a teacher, but had to abandon this as a result of bad health. He worked for some time in a bookshop. Then, in 1936, he married Eileen O'Shaughnessy and moved out of London to live in rural Hertfordshire, where he ran a village shop.

When the Spanish Civil War started, however, Orwell felt that he should travel to Spain. His intention was to observe the situation and write about it. Once there, though, he soon became involved in the fighting on the Republican side. He was wounded in the fighting, and escaped with his wife across the border to France.

In 1938 he became seriously ill, so when the Second World War began, he was not fit enough to join the army. Instead, he worked as a journalist. In 1944 his wife died suddenly during an operation. By this time Orwell had become a popular and successful writer, but his health failed him and he spent the last year of his life in hospitals. In 1949 Orwell married Sonia Brownwell. They planned to travel together to Switzerland, but he died in January 1950.

biografia de Orwell <<https://www.youtube.com/watch?v=SEv5BlrPO7k>>, também disponível no *YouTube*.

O professor pode ainda pedir para que os estudantes assistam aos vídeos em casa – na aula anterior ao assunto – ou pesquisem sobre quem é o autor, para que assim todos possam discutir juntos quais os aspectos relevantes da vida de Orwell em relação à sua obra.

Após conhecer um pouco sobre a vida de Orwell, professor e estudantes podem discutir sobre como a vida de uma pessoa influencia no que ela irá escrever (ex: será que uma pessoa que vivenciou uma guerra escreverá sobre guerras da mesma forma que alguém que não teve essa experiência?). Pode-se discutir também como o lugar em que nascemos, crescemos e estudamos influencia no momento de produzir livros, artigos ou quaisquer outros textos ou materiais em que se possa emitir uma opinião. Caso os estudantes sejam familiarizados com *youtubers*, o professor pode pedir que os estudantes comparem *youtubers* adolescentes com *youtubers* adultos de diferentes realidades, para que os aprendizes tomem consciência da diferença entre os temas abordados e as formas de falar de cada um e associem-nas aos autores. Após assistirem ao filme e/ou ler ao livro, a turma pode voltar a pensar sobre as questões de contexto de produção.

A seguir apresentamos algumas questões norteadoras em relação à biografia de Orwell. Essas questões podem ser respondidas em português ou ser trabalhadas em ambas as línguas, visto que com essas questões queremos aumentar a possibilidade dos estudantes pensarem em como o ambiente em que vivemos afeta nossa opinião, como a família em que nascemos pode influenciar nas perspectivas de vida que teremos e assim por diante.

Quadro 2: Some questions related to the author

Some questions related to the author

Why do you think we need to know where Orwell was born and where he was raised?
 Why do you think the fact that Orwell was not that rich is emphasized?
 Do you think a father's profession influences the life of a child?

Na terceira pergunta (Do you think a father's profession influences the life of a child?) é interessante que, após as discussões, o professor traga a informação de que o pai de Orwell também trabalhou para o governo britânico.

Depois de discutir essas questões, o professor pode apresentar trechos do livro e/ou a capa do livro aos estudantes para que possam tentar adivinhar em qual gênero o livro se encaixa. Com essa atividade, intencionamos fazer com que os estudantes pensem nas

características de alguns gêneros textuais e “defendam” por si próprios o porquê de eles acreditarem que o livro é de determinado gênero.

5.2 SÁTIRA, FÁBULA OU ROMANCE? COMO DEFINIR *ANIMAL FARM*?

A obra *Animal Farm* é muitas vezes definida como uma sátira, por conter elementos da sátira latina, mas também é considerada uma fábula por alguns críticos, pelo fato de ter animais que conversam entre si e pela possibilidade de considerarmos que existe uma “moral” da história, assim como em todas as fábulas. O livro ainda pode ser considerado um romance por conter uma narrativa em prosa, com personagens e razoavelmente longa.

Sendo assim, apresentamos nesta subseção alguns pontos sobre gêneros textuais e algumas atividades relacionadas a eles, visto que a classificação de gêneros textuais faz parte da grade de ensino das escolas.

Quadro 3: Gêneros textuais

a. What are textual genres?

O que são gêneros textuais?

b. Which ones do you know?

Quais gêneros textuais você conhece?

c. Textual genres are only possible in written texts?

Os gêneros textuais podem estar somente em textos escritos?

Essas primeiras questões em relação aos gêneros podem servir para guiar os estudantes em relação ao que são os gêneros textuais e até mesmo para que os aprendizes percebam que já conhecem vários gêneros textuais – principalmente se o professor preferir trabalhar com os estudantes do ensino médio.

A partir dessas perguntas, o professor pode conduzir os estudantes a pensarem nos possíveis gêneros de *Animal Farm*. Sendo assim, o primeiro gênero que discutimos é o gênero Sátira.

Gostaríamos de lembrar que o objetivo dessas atividades com gêneros textuais é o de despertar o pensamento crítico dos estudantes, visto que a obra de Orwell se encaixa em mais de um gênero. Sendo assim, não existe a necessidade de que todos os estudantes da turma entrem em um consenso em relação a qual gênero o livro e o filme realmente pertencem.

Sugerimos que os aprendizes façam a distinção entre os gêneros antes de assistirem ao filme, porém voltem a essas discussões após tomarem contato com a obra, para que assim possam “defender” o seu posicionamento em relação à qual gênero eles acreditam que o filme se encaixa.

Quadro 4: Sátira

WHY CAN ANIMAL FARM BE CONSIDERED A SATIRE?

“o livro de Geroge Orwell era uma sátira... ou seja, uma história que usa um contexto imaginário... para falar da realidade. A história começa quando os animais resolvem expulsar o fazendeiro Jones... o cruel e bêbado tirano que comanda a fazenda. Num primeiro olhar, parece uma história normal de fazenda, não é? Mas a história que Orwell nos conta na verdade era a da Revolução Russa ocorrida em 1917 e dos anos seguintes, quando diversas pessoas lutaram pelo poder na nova Rússia comunista. Ele pegou todos os personagens da Revolução e os transformou em porcos. Por exemplo, Napoleão que, na verdade, é Josef Stalin, um ditador tirano que chegou ao poder alguns anos após a Revolução. E Bola de Neve que é Leon Trotski o opositor que foi morto a mando de Stalin. E também há Major que não é ninguém mais que (...) Ele é a combinação de dois grandes pais da Revolução Russa Marx e Lênin” (A REVOLUÇÃO..., 1954, extras)

SÁTIRA

- 1 LIT Na literatura latina, composição poética, livre na forma e na métrica, que os censurava as instituições, os costumes e as ideias da época, em estilo irônico ou indignado.
- 2 Composição poética que censura ou ridiculariza de maneira incisiva os defeitos e vícios.
- 3 Qualquer discurso ou escrito picante, crítico, maldizente.
- 4 Ato, dito ou escrito de ironia, troça ou zombaria.
- 5 Censura jocosa ou espirituosa.

(*Michaelis acesso em 31 de janeiro de 2018*)

a. After seeing these “definitions” of satire, think: do you know any movies or books that can be considered satire? Which ones? Why can they be considered a satire?

A sequência de filmes “Todo mundo em Pânico” pode servir como exemplo de filmes satíricos, uma vez que os filmes “brincam” com partes malfeitas ou “ganchos” de filmes de terror. Caso nenhum estudante conheça algum filme satírico, o professor pode perguntar se alguém conhece essa série de filmes, porém se os estudantes conhecerem filmes que eles acreditam ser satíricos, é importante que haja espaço para a troca de experiências entre a turma. Os episódios de “Os Simpsons” também podem ser utilizados como exemplo de produção visual satírica, visto que a maioria dos episódios critica a forma de se relacionar das famílias, os políticos, entre outros assuntos.

Após conversar com os estudantes sobre o gênero sátira, o professor pode conduzir as discussões para o gênero Fábula, para que os estudantes construam suas definições do que é uma fábula.

Quadro 5: Fábula

FÁBULA

LIT Pequena narrativa em prosa ou em verso em que se aproveita a ficção alegórica para sugerir uma verdade ou reflexão de ordem moral, com intervenção de pessoas, animais e até entidades inanimadas: “As cigarras cantavam nas árvores e as formigas trabalhavam na terra, bem como na fábula do grande La Fontaine” (EV).

(Michaelis acesso em 31 de janeiro de 2018)

a. Do you know any fables? Which ones? Discuss about the characteristics of a fable.

O gênero fábula normalmente é mais conhecido entre os estudantes, porém caso os aprendizes não se recordem de nenhuma fábula, é interessante que o professor lembre ou até mesmo mostre rapidamente algum vídeo que contenha uma fábula apenas para situar os estudantes.

É interessante que a turma esteja atenta ao fato de que fábulas têm moral, para que no momento das discussões, após assistirem ao filme, os aprendizes consigam diferenciar o gênero fábula do gênero sátira.

A moral da fábula também pode ser discutida após assistir ao filme, assim os estudantes podem debater se há ou não uma moral em *Animal Farm* e qual seria essa moral.

Quadro 6: Romance

ROMANCE

LIT Narrativa de grande extensão, em prosa, bem elaborada, baseada em fatos reais ou imaginários, cujos personagens apresentam uma caracterização complexa e densa de aventuras, costumes, crítica social, tipos psicológicos etc.; crônica.

(Michaelis acesso em 31 de janeiro de 2018)

O gênero romance é subdividido em diversos outros gêneros. Entre eles estão: romance de cavalaria, romance autobiográfico, romance histórico, romance policial, entre outros.

a. Since “romance” is a gender that has other sub genders, which type of romance do you think is your favorite?

Nessa pergunta, talvez seja interessante associar os subgêneros do romance aos gêneros de filmes, uma vez que há possibilidades de os estudantes saberem distinguir melhor entre os gêneros de filmes antes de pensarem em subgêneros do romance. Entretanto, a intenção da atividade é a de que os aprendizes possam observar o quanto a literatura influencia em situações frequentes em seu dia a dia, isto é, a partir desta questão seria interessante discutir com os estudantes o fato de que os subgêneros surgiram primeiro na literatura e depois nos cinemas.

Essa atividade também pode conduzir os estudantes a perceberem que os gêneros textuais não se prendem somente a textos “escritos”, conversas do dia a dia também podem encaixar-se em gêneros textuais e isso será explorado mais adiante.

Gostaríamos de destacar que as atividades em relação às discussões sobre gêneros textuais devem-se ao fato de que as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) do Paraná orientam os profissionais que trabalham com línguas estrangeiras modernas a ampliarem o repertório dos estudantes no que diz respeito aos gêneros textuais, sendo assim, a atividade proposta anteriormente justifica-se pelo fato de que, além de atender às orientações das DCEs, também expande a visão do que são gêneros textuais, com a intenção de aproximar os gêneros textuais estudados e o cotidiano dos aprendizes.

Destacamos também que o professor pode levar outras definições de gênero para a sala de aula, além das que trazemos aqui.

5.3 ATIVIDADES PRÉ-FILME

Após as discussões sobre os possíveis gêneros do livro, é oportuno que o professor faça questões que irão introduzir uma discussão sobre adaptações, visto que o filme – que é a obra para a qual estamos direcionando os estudantes desde o começo das atividades – é uma adaptação de um livro.

Quadro 7: Adaptações

- a. How many movies do you know that were “based on” a book?**
b. Do you usually read these books? Why (not)?
c. People usually refer to a movie that was based on a book as “adaptation”. Are there other types of adaptation? Which ones? Discuss.

Essas perguntas podem promover uma discussão sobre o quanto a literatura está presente na vida dos estudantes, mesmo que de forma indireta. Ou seja, temos por objetivo levar os estudantes a pensar que muitos dos filmes que eles assistem surgiram como adaptações de quadrinhos e romances. Não pretendemos com isso fazer com que os aprendizes procurem os livros “que deram origem” ao filme, ou se interessem por literatura a partir desse momento, muito pelo contrário, pretendemos apenas fazer com os que estudantes percebam que já têm contato com literatura, mesmo que indiretamente – talvez não a literatura “elitizada”, porém ainda assim têm contato com literatura.

Antes ainda de os estudantes assistirem ao filme, o professor pode selecionar algum trecho do livro e ler junto com os aprendizes para que cada um crie uma expectativa em relação ao filme. Sugerimos que, nessa atividade, após a leitura de um trecho da obra, cada estudante elabore uma forma de expressar como visualizou a história. Ou seja, a partir do trecho lido, os estudantes vão colocar em imagem, desenho, poema, áudio, canção, entre outros, o que captaram do trecho. A atividade a seguir é uma proposta de como colocar isso em prática.

Quadro 8: Expectativas

a. Read the following passage with the class and, after reading, “illustrate” it. Your illustration doesn’t need to be a drawing. You can cut pictures from magazines, create comic strips, create a picture on your laptop, make a song to compose the soundtrack, create a video, and narrate this with an intonation and different voices.

The young pigs were piebald, and as Napoleon was the only boar on the farm, it was possible to guess their parentage. It was announced that later, when bricks and timber had been purchased, a schoolroom would be built in the farmhouse garden. For the time being, the young pigs were given instruction by Napoleon himself in the farmhouse kitchen. They took their exercise in the garden, and were discouraged from playing with the other young animals. About his time, too, it was laid down as a rule that when a pig and any other animal met on the path, the other animal must stand aside: and also that all pigs, of whatever degree, were to have the privilege of wearing green ribbons on their tails on Sundays. (ORWELL, 1997, p. 67)

Os leitões eram malhados, e, sendo Napoleão o único cachaço da fazenda, era fácil adivinhar sua linhagem. Foi proclamado que, mais tarde, quando comprassem tábuas e tijolos, construiriam uma escola no jardim da casa. Por enquanto, os leitões seriam instruídos pelo próprio Napoleão, na cozinha. Faziam exercícios no jardim e eram aconselhados a não brincar com os filhotes de outros animais. Mais ou menos por essa época, estabeleceu-se que, quando um porco e outro animal se encontrassem numa trilha, o outro animal cederia a passagem; e também que os porcos, qualquer que fosse seu grau hierárquico, teriam o direito de usar fitas vermelhas no rabicho, aos domingos. (ORWELL, 2007, p. 91)

A intenção é que os estudantes percebam que a adaptação acontece de diferentes formas quando produzida por diferentes pessoas, pois cada pessoa tem sua própria interpretação do que lê. Além de ter uma breve noção sobre adaptação, essa atividade pode permitir que os estudantes ampliem suas percepções sobre a compreensão desse trecho do livro, visto que ver as diferentes formas de “ilustrar” dos colegas possibilita também que cada um agregue essas interpretações à sua própria.

Se o professor preferir, essa atividade pode ser trabalhada em outro momento, ou em outra sequência, visto que os estudantes também podem discutir sobre como os adaptadores

do filme adaptaram esse trecho; ou seja, inúmeras discussões podem surgir a partir dessa atividade sobre, por exemplo: que tipo de música foi escolhido como trilha sonora dessa cena? O que os estudantes acham dessa escolha? Como eles fariam? Quais impressões as cores e a trilha sonora escolhida causam (tanto as de Halas e Bachelor que adaptaram o filme, quanto dos colegas de classe que fizeram suas próprias adaptações)?

Essas discussões podem fazer com que os estudantes entendam que não há melhor ou pior adaptação, apenas adaptações diferentes de uma mesma história, porque foram feitas por pessoas diferentes – e na maioria dos casos, em momentos diferentes.

Após essas discussões sobre adaptações, iniciaremos algumas perguntas que são mais específicas em relação ao filme, sendo assim intitulamos a próxima seção como “while watching activities”. Entretanto, o professor pode escolher qual é o melhor momento para que as questões sugeridas sejam trabalhadas.

5.4 WHILE WATCHING ACTIVITIES

Quadro 9: Perguntas iniciais

- a. What do you think about the way animals are treated in farms?**
- b. This movie/book is about a farm that turns out to be managed by the animals. What do you think about it?**
- c. What do you think would happen in the world if the animals were aware of the strength they have?**
- d. Consider domestic animals like cows, pigs, dogs, horses and so on. Are they capable of hurting people? Do you think that these animals are intelligent? Why (not)? If yes, which of these animals do you think is the most intelligent? Why?**

Essas perguntas iniciais podem ser feitas de diversas maneiras: escrevendo-as no quadro, mostrando com projetor e incluindo imagens, vídeos e outros, ou de forma oral. Podem, inclusive, ser outras perguntas ou perguntas em português para que todos os estudantes compreendam e participem. Se o professor achar interessante traduzir essas perguntas junto com os estudantes, isso também pode ser feito. A intenção dessas perguntas iniciais é fazer com que os estudantes pensem sobre os animais a partir de um ponto de vista diferente do usual. Não existem respostas certas, o principal ponto é criar uma discussão a partir dessas perguntas.

Após essa breve discussão, sugerimos que o professor assista ao filme juntamente com os estudantes e peça para que prestem atenção. O professor pode acordar com os aprendizes que se houver alguma cena que lhes chame a atenção e eles queiram comentar, qualquer

uma pessoa pode pedir para pausar o filme. Caso o professor considere que assistir ao filme inteiro seja uma opção inviável, sugerimos que o professor utilize algum vídeo que resuma a história do livro/filme, entretanto, enfatizamos que o filme tem duração de 72 minutos, ou seja, é um filme razoavelmente curto, além disso, as atividades são pautadas em todo o filme, portanto seria mais proveitoso assistir ao filme completo.

Após assistirem ao filme e/ou lerem partes do livro, o professor pode questionar os estudantes em relação aos trechos do filme e do livro que achar pertinentes e iniciar atividades voltadas ao ensino de língua inglesa. O professor também tem a opção de fazer algumas perguntas antes do filme, para que os estudantes já saibam quais são as cenas em que eles devem prestar atenção. A seguir, seguem algumas sugestões de atividades:

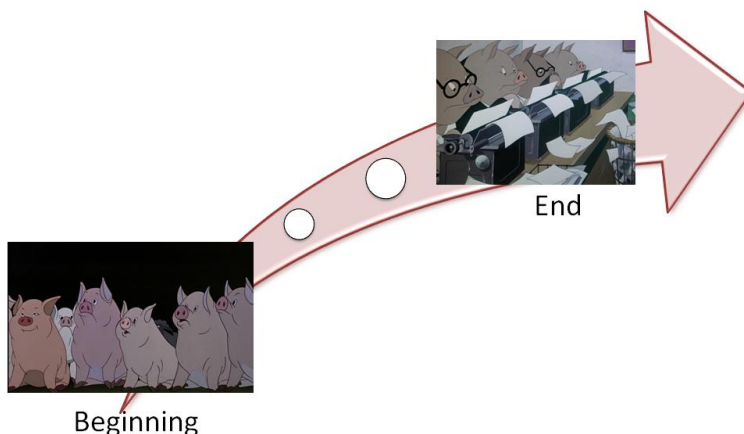
Quadro 10: What are the pictures and the songs saying?

What are the pictures and the songs saying?

Sugestão: todas essas atividades podem ser feitas de forma oral. Isso pode contribuir para o andamento da aula, pode contribuir com estudantes com dificuldades de escrita e faz com que todos pratiquem as habilidades de “listening” e “speaking”. Caso a atividade seja feita de forma oral, as perguntas podem ser mostradas/escritas no quadro.

a. Pay attention to the pigs in the beginning of the movie (how they walk, how they dress, what they do, how they treat animals) and compare it to end of the movie. Are they still the same?

Sugestão: o professor pode fazer essa pergunta e mostrar imagens dos animais no início e no final do filme – como na imagem a seguir – de forma a fazer com que os estudantes compreendam o que é “beginning” e “end” sem que seja necessário traduzir a todo o momento.



a. How about the other animals? At the end, are they different from the beginning? How?
b. What do you think about the language used among the animals? How do they communicate? How can you know when they are happy and when they are unhappy or upset?

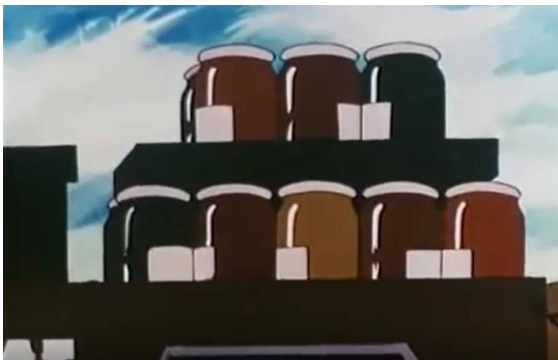
Ao discutir essa pergunta com os estudantes, é interessante que o professor questione sobre a importância da trilha sonora durante o filme, visto que “a música não pode expressar medo, que é certamente uma emoção autêntica. Mas seu movimento, seus sons, acentos e padrões rítmicos podem ser inquietos, agudamente agitados, violentos e até mesmo repletos de suspense” (SESSIONS, R., 1970, p. 14 apud GARDNER, 1994, p. 83). Ou seja, embora a música em si possa não expressar sentimentos, ela nos leva a ter e perceber sentimentos e, como os animais raramente falam, os elementos sonoros do filme nos ajudam a perceber se o momento é de alegria ou de tensão.

Ao perceber quais sensações a trilha sonora do filme desperta, os estudantes estão fazendo um trabalho de leitura multimodal, visto que, segundo LEMKE (2011), os significados são multiplicativos, ou seja, os sons multiplicam o significado das imagens que junto à fala dos personagens também multiplicam seus significados, tornando-se assim um meio semiótico de comunicação multimodal por si só.

Quadro 11: Cena 8

a. Who do you think is telling this story? Why?

b. We spectators need to watch the movie caringly due to the way the animals communicate. Look (or watch) again at these sequence of scenes and answer: What can we infer that happened? Did you and your friends get the same idea of what was happening? What is there in the jars? How did the animals feel about this gift? Which animals were allowed to enjoy the content of these jars?



Nessa atividade, temos por objetivo levar os estudantes a discutirem sobre as possíveis interpretações dessa cena.

Durante a cena oito, o narrador afirma que o Sr. Whympet estabelece relações com a fazenda dos bichos com o objetivo de fazer algumas trocas. Podemos observar que o homem chega à fazenda levando alguns vidros contendo algo que parece ser comida, porém não fica claro se realmente é. No momento em que Whympet chega, os animais espreitam de longe, enquanto os cachorros latem e só param de latir quando Napoleão faz um sinal. Napoleão lambe os beiços ao ver que Sr. Whympet chegou trazendo alguns potes de vidro cheios. Whympet entra na casa com os vidros e vai embora com ovos.

Está claro que houve uma troca de mercadorias entre os porcos e o homem, entretanto, embora possamos ver que o senhor Whympet leva coisas para a fazenda, não é explícito quais são essas coisas e quais animais iriam se beneficiar com isso. Sendo assim, essa discussão faz parte de um letramento crítico no sentido de que os estudantes precisam estar atentos às fisionomias dos porcos ao receberem o senhor Whympet e no momento em que ele vai embora.

Caso o professor opte por assistir novamente a cena, é interessante também questionar sobre como os cães se comportam no momento em que o senhor Whympet chega, em que momento os cães param de latir para ele e ainda o que o senhor Whympet leva embora da fazenda. Todos esses questionamentos podem levar os estudantes a compreender criticamente o enredo, além de estimulá-los a fazerem uma leitura dos sons e das imagens, visto que a cena contém poucas falas.

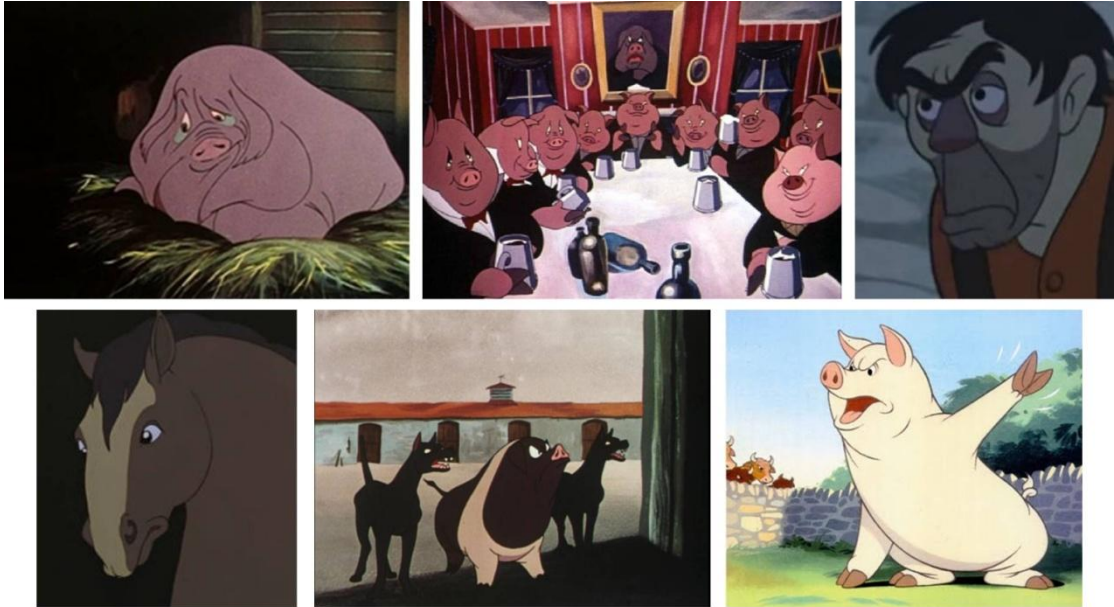
Quadro 12: Enredo

a. After this scene, Squealer announces that Napoleon decided to make trades with the outside world and that the hens will be the first to contribute. Look at their reactions as Squealer says they will have to sell all their eggs and answer: how do you think the hens felt about giving away their eggs? What does an egg mean to a hen? Were they supposed to react like this? Why (not)? Support your answer.

Essa cena também pode ser assistida novamente ou o professor pode fazer a pergunta antes de assistir ao filme com os estudantes. Com essa questão, almejamos que os estudantes se lembrem de que um dos mandamentos iniciais era o de “não matar animais”, entretanto, agora, os ovos das galinhas – que são seus filhotes – estão sendo vendidos como eram vendidos quando a fazenda pertencia aos humanos, ou seja, algumas discussões podem ser feitas a partir dessa retomada dos mandamentos.

Quadro 13: Animal's characteristics

- Which animals speak the most during the movie? In your opinion, what can this mean?
- In which period do you think the animals worked more: when Mr. Jones was in the farm or after he left? Explain and discuss your answer.
- Look at the characters from the movie. Which characteristics do you think they have? (sad, talkative, angry...)



- Now, name the following pictures with characteristics (adjectives). For example: angry, old and drunk.



- After giving the animals some characteristics, discuss with your friends if only animals or only humans can have these characteristics and why.

Nessa atividade os estudantes podem escolher uma mesma característica para vários personagens, isto é, mais de um personagem pode ser “happy” ou “angry”.

É importante que a oralidade seja bem trabalhada durante essa atividade, pois, esta é uma prática que permite que estudantes com dificuldades para grafar a língua inglesa possam verbalizar seus conhecimentos. Sendo assim, é interessante que haja um estímulo para que os estudantes produzam frases como “I think that the horse is strong” or “I see a strong horse”.

Frisamos ainda que esses exemplos de frases são “ilustrativos”, o professor pode exigir frases mais elaboradas ou frases mais simples, de acordo com o contexto em que as atividades forem trabalhadas.

A importância de se trabalhar a oralidade durante as atividades decorre do fato de que alguns estudantes podem não ser “alfabetizados” em inglês, entretanto, são letrados em língua inglesa, isto é, conseguem falar e compreender bem, porém não decodificam os códigos linguísticos escritos.

Além disso, também temos como intenção fazê-los notar que existem características que podem ser dadas a humanos e aos animais do filme. Essa atividade pretende fazer com que os estudantes trabalhem os adjetivos em inglês e ao mesmo tempo associem tais adjetivos com as características dos personagens (tanto humanos quanto não humanos) para que fique evidente que os animais são uma representação de um grupo de humanos.

O professor também pode pedir para que os estudantes revejam os “mandamentos” da fazenda e a partir disso reflitam sobre o comportamento dos animais, isto é, percebam qual era o comportamento dos animais e como esse comportamento pode ser associado ao grupo que implantou o socialismo na Rússia.

Quadro 14: Recriando uma cena do filme

a. Após perceber as características de cada personagem e compreender sobre a analogia que os animais fazem, sugerimos que cada estudante escolha uma cena do filme e recrie-a sob o ponto de vista de outro animal ou sob um ângulo diferente da câmera. É interessante que o aprendiz justifique sua recriação aos demais estudantes para que os pontos de vista em relação a como cada um “lê” a história sejam percebidos. Essa recriação pode ser feita em forma de desenho, escrita, áudio, vídeo ou outra mídia. É interessante que o professor encoraje os estudantes a elaborarem essa recriação de cena utilizando o máximo possível de língua inglesa. Essa recriação pode inclusive ser um *mash up*, isto é, conter uma canção em inglês – desde que a canção combine com o contexto – ou um pedaço de algum vídeo, filme, quadrinho, pintura já existente.

Depois de os estudantes recriarem a cena, eles podem se juntar em pequenos grupos para a discussão – ou até apresentação – de suas recriações.

Nessa atividade, é interessante que o professor guie as discussões para que cada estudante perceba o porquê de as cenas elaboradas por seus colegas serem possíveis. A partir disso, os estudantes podem ampliar suas próprias significações da história. Existe também a possibilidade de que uma cena criada pelos estudantes colabore com a criação de outro estudante ou então entre em total conflito, porém, essas combinações ou divergências também são interessantes para que cada estudante possa “multiplicar” (LEMKE, 2011) suas compreensões da história.

5.5 ATIVIDADES COM O FILME E O LIVRO

Até o momento, a maioria das atividades apresentadas foi pautada no filme. Trazemos agora uma atividade baseada em um trecho do livro. Entretanto, o filme também mostra quais são os mandamentos, se o professor preferir, os dois meios podem ser trabalhados em conjunto – imagens do filme e trechos do livro.

Quadro 15: Let’s put book and movie together

- a. Did the story in the movie/book happened the way you expected it to happen? Explain and talk to your friends about your expectations.**
- b. Read the following passage from the book and compare it with the passages from the film – we say passages, because these rules appear more than once. Which animals follow these rules? What are these rules used for?**

Sugestão: Sugerimos que o professor pause ou reveja a cena do filme em que Boxer e Sansão descobrem que os porcos estão dormindo em camas (cena 8).

The Commandments were written on the tarred wall in great white letters that could be read thirty yards. They ran thus:

THE SEVEN COMMANDMENTS

- 1 Whatever goes upon two legs is an enemy.
- 2 Whatever goes upon four legs, or has wings, is a friend.
- 3 No animal shall wear clothes.
- 4 No animal shall sleep in a bed.
- 5 No animal shall drink alcohol.
- 6 No animal shall kill any other animal.
- 7 All animals are equal.

It was very neatly written, and except that “friend” was written “freind” and one of the S’s was the wrong way round, the spelling was correct all the way through. Snowball read it out loud for the benefit of the others. (ORWELL, 1996, p. 14-15)

- c. After (re)watching: what did you see? Which animals are sleeping in the house? Among these animals, are there any of them sleeping alone? Who? Why do you think that happens? What happens to the painting during the movie?**

Essa atividade objetiva fazer com que os estudantes discutam sobre quem segue as regras que foram estabelecidas inicialmente. Essa é uma questão que possibilita o despertar do pensamento crítico dos estudantes, pois as regras foram feitas por todos os animais, foram quebradas por um grupo de animais e foram também alteradas por esse mesmo grupo de animais. O professor pode questionar os estudantes sobre situações em que fatos semelhantes acontecem.

Quadro 16: Criando mandamentos

a. Imagine you need to create commandments similar to the ones from “*Animal Farm*” for the class (or for the school),. Which commandments would you like to have in your classroom/school? Write seven commandments and compare them with your friends’ commandments. Explain to the class why you think your commandments are the best (or not). Work in small groups.

Nessa atividade, os estudantes podem se juntar em grupos pequenos para escrever os mandamentos. É interessante que as pessoas do grupo fiquem incumbidas da parte que têm mais facilidade, por exemplo, o estudante com facilidade em escrever anota quais são os comandos, outro lê os comandos para os outros grupos – pode ser feito em português caso necessário – alguém anota as traduções, outro estudante pode procurar por palavras que o grupo não sabe como escrever em inglês e assim por diante. Se algum grupo preferir fazer esses comandos em forma de canção, colagem, vídeo, desenho ou outros meios, a atividade fica ainda mais interessante.

Sugerimos que cada estudante fique responsável por aquilo que tem mais facilidade para que o grupo se desenvolva da melhor maneira possível, uma vez que todos irão participar e todos irão interagir. A partir da interação entre o grupo já existe um aprendizado, segundo a inteligência coletiva de Levy (2000), pois no momento em que um dos estudantes elabora a versão em português e outro elabora a versão em inglês, a troca que há entre esses estudantes permite que ambos ampliem seus vocabulários em relação àquela língua, permite que a pessoa que busca por palavras no dicionário ou pergunta pela tradução para o professor aprenda a pronúncia ou a escrita dessa palavra e assim por diante.

A recomendação de que essas regras sejam elaboradas até mesmo em forma de canção, desenhos ou colagens advém dos conceitos de multiletramentos, pois ao incentivar os estudantes a participarem das atividades por um meio de expressão que lhes é confortável, pode possibilitar que esses estudantes se sintam mais motivados a envolver-se com a língua e com a literatura.

A intenção dessa atividade é a de promover um debate entre os grupos sobre quais “regras” seriam as melhores e para quem seriam melhores. Sendo assim, é importante que o professor fique atento aos tipos de regras que podem surgir, levando os estudantes a justificarem suas escolhas, pois é possível que as regras sejam elaboradas a partir de preferências pessoais e desta forma priorize determinados grupos.

Caso isso ocorra, o professor pode sugerir que os aprendizes repensem se as suas regras estão atendendo aos estudantes como um todo ou se essas regras priorizam alguns grupos. Se as regras propostas inicialmente privilegiarem determinados grupos de estudantes, o professor pode dar uma oportunidade de que os aprendizes refaçam essas regras.

A partir dessa dinâmica, os estudantes têm a possibilidade de compreender como o poder pode influenciar as pessoas e ainda podem refletir sobre o fato de pensar no bem-estar de todos ou apenas no bem-estar de um grupo seletivo.

Essa atividade possibilita também que os estudantes pensem nas pessoas que são diferentes deles, pois pode ser que na escola existam pessoas surdas, cadeirantes, com síndrome ou outras “diferenças” que necessitam ser pensadas no momento de alterar regras escolares. Ou seja, a atividade também pode servir como um momento em que os estudantes pensem nas questões de inclusão.

Após essa atividade – que pode causar certo desconforto nos aprendizes, por abordar escolhas pessoais – sugerimos uma atividade em que os estudantes possam se divertir enquanto tratam sobre o filme e a língua inglesa. Trata-se da elaboração de “memes” que se relacionem com o filme. Acreditamos que a maioria dos jovens conheça e utilize “memes” em suas conversas via internet, por isso escolhemos essa expressão de comunicação para uma atividade.

Quadro 17: Memes

Mememes

There is no definition for “memes” on a dictionary, but any picture, video, *gif* or even small phrases that become famous on internet can be considered a “meme”, especially if they are funny.

Aqui vão alguns exemplos de “memes” com animal farm:

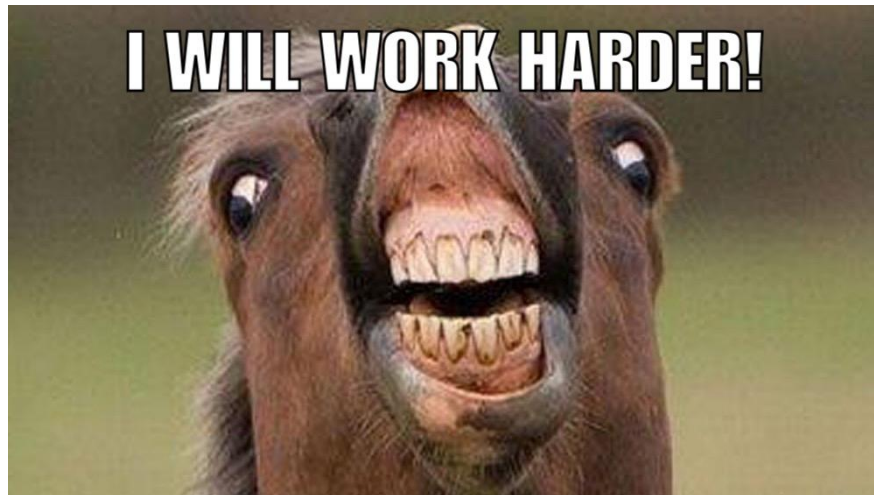


Figura: Meme “I Will work harder” Fonte: <https://mihaimargineanu.deviantart.com/art/Animal-Farm-Meme-Boxer-the-Derp-Hoers-575675461> (Acesso em 5 jan. 2018)

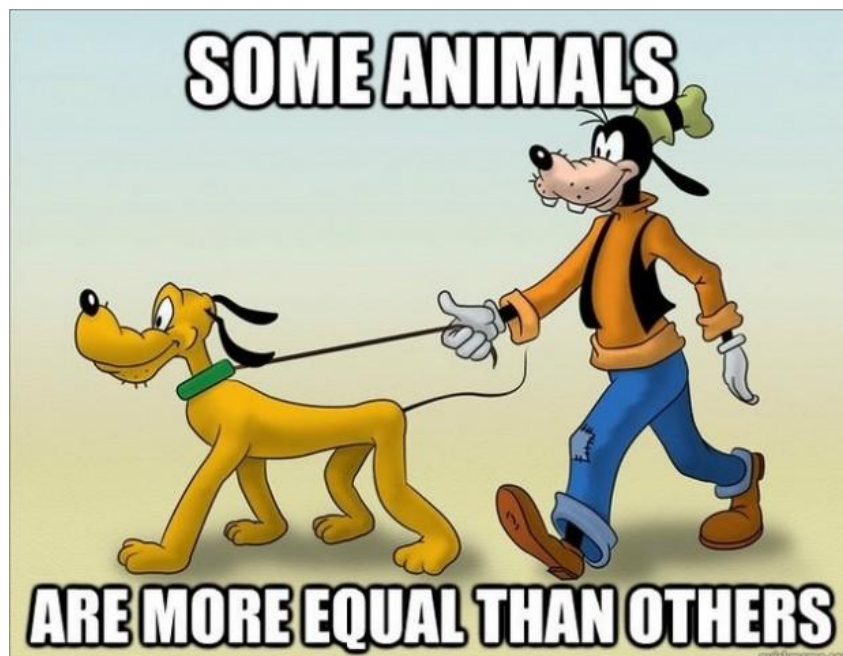


Figura “Some animals are more equal than others”. Fonte: <http://www.vitamin-ha.com/more-mind-blown-memes-16-pics/> (Acesso em 5 jan. 2018)

É importante que o professor deixe os estudantes à vontade para elaborar essa atividade da maneira que mais lhes convier, isto é, os estudantes podem usar sons, imagens, vídeos, colagens, combinações de vídeos, entre outros, desde que faça sentido com a história que eles assistiram e tenha uma dose de humor e ironia.

Essa atividade pretende trabalhar de forma bem-humorada e até mesmo com um pouco da sátira de Orwell o conteúdo do filme. Dessa forma, os estudantes podem questionar como a temática “all animals are equal but some are more equal than others”, por exemplo, está presente em nossas vidas, mesmo que de maneira sutil.

A partir da criação de “memes”, os estudantes serão levados a pensar em situações que são não apenas engraçadas, mas em situações que são passíveis de crítica. Entretanto, essa proposta só é possível em alguns contextos, visto que, sabemos, não são todas as escolas em que os estudantes têm fácil acesso à internet. Sendo assim, acreditamos que o professor pode pensar em outras atividades que envolvam a criação de uma arte e na qual seja possível utilizar a ironia e o humor em suas expressões.

Acreditamos que essa atividade pode ser pensada de acordo com cada contexto, desta forma o professor pode explorar itens da cultura local como cordel, funk, hip hop, rap ou outros.

Quadro 18: Recriando a música

a. After the animals expel out the humans from the farm, they sing a song. In the book you have the lyrics, but in the movie it is only a tune. The challenge in this activity is: recreate this song.

Nessa atividade, desafie os estudantes a produzirem sua própria canção a partir da canção que existe no livro e da música que existe no filme. Pode ser uma versão em português, pode ser uma versão atualizada (em inglês), pode ser uma versão em libras ou com outro estilo musical da preferência dos aprendizes. É indicado que os estudantes formem grupos para pensar nessa atividade em conjunto e se organizem para uma apresentação rápida. Caso algum grupo ache o desafio muito complicado ou não queira participar da criação de uma canção – seja por falta de habilidades musicais, seja por vergonha – incentive os aprendizes desse grupo a apresentarem a canção ou em libras – uma forma de fazer com que ninguém exponha as vozes e não necessite de habilidades com instrumentos musicais – ou a declamar a sua versão.

Para essa atividade, é interessante que o professor esteja preparado para apresentar aos seus estudantes maneiras simples de criar suas próprias canções. Os estudantes podem fazer uma paródia com o ritmo de alguma canção conhecida e as letras de *Animal Farm*, podem tocar seus próprios instrumentos ou então baixar aplicativos que os ajudem a criar canções, visto que existem inúmeros aplicativos de celular e de computador que podem ser usados por quem não é profissional.

Se a escola possuir uma sala de informática ou similar, o professor pode levar os aprendizes para esse local com o intuito de que os grupos criem suas versões no horário de aula e em conjunto. Embora saibamos que a maioria das escolas – sejam públicas ou particulares – proíbe o uso de aparelhos celulares em sala de aula, acreditamos que esse é um momento em que o professor tem a oportunidade de utilizar a tecnologia a seu favor, ou seja, se o professor se sentir confortável pode “liberar” o uso do aparelho para essa aula.

Entretanto, sabemos também que essa não é a realidade de todas as escolas do Brasil, sendo assim, o professor pode encorajar os estudantes a criarem canções a partir de sons distintos – que não sejam apenas instrumentos musicais – ou até mesmo produzirem sons com o próprio corpo – como *beatbox*, palmas, assovios, entre outros.

Com essa atividade, os aprendizes têm a oportunidade de criar uma canção em inglês – ou seja, aprender a língua a partir daquilo que eles mesmos querem falar – ou traduzir uma canção, seja para o português ou para a língua brasileira de sinais. Com isso, almejamos que os estudantes retenham as palavras em língua inglesa por mais tempo e percebam que cada grupo irá recriar uma canção que se alinhe com seus gostos e sua realidade.

Acreditamos que, ao ouvir as canções criadas pelos colegas de turma, os estudantes têm a chance de perceber que diferentes culturas estão presentes ao seu redor e perceber também que cada pessoa irá adaptar as canções de um jeito. O professor pode, inclusive, retomar as discussões sobre o quanto as adaptações estão presentes em nosso cotidiano e salientar que não existe adaptação melhor que outra, visto que todas elas ajudam uma mesma temática a se tornar conhecida por diferentes públicos.

Caso o professor tenha interesse e perceba interesse da turma em discutir sobre adaptação de canções, é aconselhável levar exemplos desse tipo de adaptação (de preferência canções em inglês). Essas adaptações podem ser em relação à língua, ao ritmo, ao estilo de voz, entre outros. Esse pode ser um excelente momento para o professor apresentar aos estudantes o álbum do Pink Floyd intitulado *Animals*.

Após assistir ao filme com os estudantes e após fazer algumas das atividades propostas nesta dissertação – visto que o professor não precisa necessariamente trabalhar com todas as

atividades aqui sugeridas – recomendamos que se trabalhe com o gênero resenha com os estudantes para que todos possam resenhar o filme assistido.

Quadro 19: Sensibilização sobre resenha

a. Você costuma comentar sobre livros, filmes, jogos ou quaisquer outros produtos que utilizou com as outras pessoas? Como normalmente isso acontece? Se o produto que você comprou for bom, você recomenda que outras pessoas o utilizem? Como faz isso? E se você sabe que algum produto é ruim e seu amigo/a está prestes a comprar, qual é a sua reação?

Essas perguntas pretendem introduzir o gênero resenha para os estudantes como algo que já é conhecido por eles, normalmente os estudantes irão pensar em situações em que eles recomendam alguma coisa ou não para os outros, ou situações em que os outros recomendaram algo para eles. É a partir dessas discussões que o gênero resenha será apresentado aos aprendizes, uma vez que, espera-se que os estudantes já tenham passado por alguma situação em que gostaram ou não de algum produto ou serviço e recomendaram ou não a alguém.

Para essas questões iniciais, é importante que o professor foque no contexto dos estudantes. Se forem estudantes que não têm tanto contato com a leitura e recomendação de livros, eles podem falar sobre os serviços dos estabelecimentos que frequentam – sejam lojas, mercados, açougues, lotéricas, entre outros.

Depois dessas discussões, o professor pode elucidar que toda vez que recomendamos algo – ou alguém nos recomenda algo – estamos fazendo uma resenha, visto que o gênero resenha tem o intuito de explicar brevemente sobre o que se trata algo e oferecer uma opinião sobre esse algo. Sendo assim, diferentes pessoas podem fazer diversas resenhas, pois um produto ou serviço pode agradar a alguns e desagradar a outros.

É interessante que o professor mostre que, embora estejamos falando de algo chamado de “gênero textual”, não necessitamos focar apenas em textos escritos, podemos também pensar em situações que comunicam sem utilizar-se de símbolos linguísticos – exemplos disso são o semáforo – que nos comunica e avisa qual é o momento de continuar dirigindo e quando devemos parar – e a campainha – que nos avisa que alguém está à porta.

A seguir, apresentamos algumas definições do que é “resenha” para que, a partir delas, os estudantes possam elaborar sua própria resenha.

Quadro 20: Resenha

O que é resenha?

Análise crítica de um livro ou de um texto; recensão

(MICHAELIS, 2018)

De acordo com Kleiman (2007) a resenha padrão é a união de um resumo, isto é, uma descrição, desde que seja crítica e a recomendação ou rejeição do produto ou serviço resenhado.

a. Now it's your turn! Make your own review of the movie you watched. You can make a video, you can create a song, you can give your opinion using comics strips, you can write, you can create a conceptual map with drawings on it, you can perform your review (like a theater).

Essa atividade pode ser feita em grupo, visto que os estudantes podem se unir na criação de suas resenhas. Por exemplo, se o grupo decidir criar um vídeo, todos entram em acordo em relação à opinião dada, um filma, outra edita, outros falam durante o filme e assim por diante. Seria interessante que ao final da criação dessa resenha em grupo, cada estudante fosse identificado com os devidos “créditos”, isto é, quem escolheu as roupas como figurinista ou quem pintou o desenho como arte finalista.

Sugerimos essa atividade como fechamento das práticas relacionadas a *Animal Farm*. Acreditamos que, ao elaborar uma resenha, os estudantes irão articular grande parte das atividades trabalhadas até este momento e irão destacar suas opiniões em relação à obra abordada.

5.1 ANIMAL FARM EM OUTRAS ADAPTAÇÕES

Durante nossas propostas de atividades, trabalhamos exclusivamente com a adaptação fílmica de *Animal Farm* produzida por Halas e Batchelor em 1954, entretanto, além dessa adaptação, a obra de Orwell também foi adaptada para o cinema em 1999 por John Stephenson.

Em 1995, o ilustrador Ralph Steadman lançou uma versão ilustrada do livro em comemoração aos cinquenta anos da publicação de *Animal Farm*.

Existe ainda uma história em quadrinhos intitulada “*Fables – Animal Farm*”. Nessa adaptação, a história se passa em um universo em que as fábulas – como Cachinhos Dourados, Branca de Neve e os Três Porquinhos – rebelaram-se e se tornaram pessoas que agora vivem em Nova Iorque. Embora essa não seja uma adaptação ao estilo da adaptação de

Steadman, continua sendo uma adaptação com referência direta à obra de Orwell – a começar pelo título.

Na música, existe também um álbum da banda britânica de rock progressivo *Pink Floyd* que é intitulado *Animals* e estabelece clara relação com a obra de Orwell como afirmado por Roedel (2016).

Consideramos que a diversidade de adaptações da obra de Orwell é relevante para professores que desejam trabalhar com ela em sala de aula por meio de uma abordagem multimodal, visto que é possível que, a partir dessas adaptações, diferentes interpretações possam surgir e pessoas que talvez não se interessassem em conhecer Orwell pelos meios “tradicionais” possam conhecê-lo por meio das adaptações.

6 CONCLUSÃO

Tínhamos por objetivo da presente dissertação elaborar propostas de atividade pautadas nos conceitos de multiletramentos, multimodalidades e educação pluralista com a obra *Animal Farm*. Sendo assim, concentramo-nos em descrever os conceitos mencionados acima e o conceito de adaptação, visto que as propostas de atividades foram construídas pensando na utilização do filme em sala de aula.

Em vista do objetivo principal, tínhamos também a intenção de contextualizar historicamente o contexto de produção do livro e situar o leitor em relação à história contada em *Animal Farm*.

Durante nossa dissertação, falamos sobre os multiletramentos, isto é, os diversos tipos de letramentos existentes atualmente e diferenciamos letramento de alfabetização, pois, segundo Soares (2005), os letramentos vão além da alfabetização, visto que ser alfabetizado é saber decodificar os códigos linguísticos de uma determinada língua, enquanto que ser letrado linguisticamente é saber utilizar-se dessa língua em situações cotidianas, mesmo que sem saber lê-la ou escrevê-la.

Sabendo que os letramentos são aplicáveis a outras situações, que não apenas aos letramentos linguísticos, discutimos sobre as diversas maneiras de ser uma pessoa letrada, pois, para alguém usar o celular, *tablet*, *smartphone*, computador entre outros aparatos tecnológicos é necessário ser letrado nesses equipamentos. Esse letramento é descrito por Duboc (2012) como “novos letramentos”, pois são pertinentes às novas tecnologias digitais.

Ao falarmos sobre os novos letramentos, consequentemente falamos sobre letramentos multimodais ou multimidiáticos, que são descritos por Lemke (2011) como o conjunto de

conhecimentos em relação às mídias, visto que em todo e qualquer meio de comunicação mais de uma mídia é utilizada para a construção de conhecimento: no cinema, por exemplo, os sons constroem sentido ao mesmo tempo que as imagens e as cores dessas imagens também o fazem, multiplicando assim os sentidos produzidos por cada linguagem.

Ao abordarmos essas questões em relação aos letramentos, enfatizamos o quanto os meios de comunicação atuais são amplos e variados, por esse motivo acreditamos que propor abordagens de ensino em que outros meios – além do escrito – sejam explorados em sala de aula pode auxiliar no desenvolvimento dos estudantes em suas vidas como cidadãos.

Ao mesmo tempo em que uma abordagem multimodal se faz útil ao desenvolvimento dos estudantes, por incluir diferentes modalidades de ensino e aprendizado, ela também vai ao encontro do conceito de educação pluralista que é explicitado por Cope e Kalantzis (2000) e discutido durante esta dissertação.

As concepções de educação pluralista visam integrar os estudantes em sala de aula, para que estes tenham a oportunidade de ter seus contextos sociais sendo trabalhados e reconhecidos pelos ambientes institucionais. Ao longo de nossas discussões sobre educação pluralista, acrescentamos às ideias de Cope e Kalantzis (2000) as concepções de Hehir et al. (2016) que lançam luz sobre as diferenças biotípicas de cada estudante, fazendo-nos pensar em propostas que visam incluir socialmente estudantes de diferentes contextos sociais e com diferentes necessidades em relação ao aprendizado por características somatóticas.

Sendo assim, durante nossas propostas de atividade, intencionamos apresentar práticas em que os estudantes tivessem a oportunidade de utilizar desenhos, vídeos, ilustrações, áudios, musicalidade e outros meios de comunicação, porém sem excluir o meio escrito para que o contexto social dos estudantes fosse trazido para o ambiente escolar e para que houvesse espaço para oferecer possibilidades aos estudantes com dificuldades linguísticas por motivos físicos.

Além de propor atividades cujos objetivos finais eram a produção e a expressão por meios semióticos não escritos, as atividades são embasadas no letramento crítico, que, segundo Mattos (2010), visa posicionar o estudante criticamente perante a sociedade e diante de suas leituras, sejam elas leituras de textos escritos ou textos não escritos.

Acreditamos que oferecer propostas de atividades como as sugeridas nesta dissertação pode ter impactos positivos na educação, visto que as próprias Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) afirmam que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92).

Portanto, a pesquisa desenvolvida pode se fazer ainda mais proveitosa se aplicada em salas de aula para que os resultados possam ser colhidos na prática de ensino.

REFERÊNCIAS

AULETE, **Dicionário online**. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 7ª Ed. Curitiba – PR: Ed. Positivo, 2008. Disponível em <<http://www.aulete.com.br/letramento>>. Acesso em 27 jun. 2017.

BENJAMIN, Walter. A tarefa-renúncia do tradutor”. Tradução de Suzana Kampff. **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.

BERTONHA, J. F.. **Rússia**: ascensão e queda de um Império. Uma história geopolítica e militar da Rússia, dos czares ao século XXI. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2009. 180p

BRASIL, M. E. C.; DICEI, SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006. v.1.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Unesp, 1998.

CHATMAN, S. **What Novels Can Do That Film Can't** (And Vice-Versa). *Critical Inquiry*, v.7, n.1, p. 121-140, 1980.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. Psychology Press, 2000.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular**: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FÁBULA. **Dicionário online Michaelis**. Brasil: Melhoramentos, 2018. Disponível em: <[http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/fábula/](http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/fabula/)>. Acesso em: 31 jan. 2018.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre, 1994.

HEHIR, T. et al. **A summary of the evidence on inclusive education**. 2016.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Ed. da UFSC, 2011.

JEWITT, Carey. **Review of Research in Education**, Vol. 32, What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum (2008), pp. 241-267

JORDÃO, C. M. **Birds of different feathers**: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes, 2015.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola**. In: Kleiman, A. B.. (Org.). *Os Significados do Letramento. Novas Perspectivas sobre a Prática Social da Escrita*. 1ed.Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 1995, v. 1, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Studying new literacies. *Journal of adolescent & adult literacy*, v. 58, n. 2, p. 97-101, 2014.

KRESS, Gunther (Ed.). **Multimodal teaching and learning**: The rhetorics of the science classroom. A&C Black, 2001.

KRESS, Gunther. Multimodality. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**, v. 2, p. 182-202, 2000.

Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.

LEMKE, Jay L.. Metamedia Literacy: Transforming Meanings And Media In D. Reinking, L. Labbo, M. McKenna, & R. Kiefer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp.283-301. 1998. Trad.: DORNELLES, C.. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011, pp.455-479.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 3a edição. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LOTHERINGTON, H. **From literacy to multileteracies** in ELT. In: CUMMIN, J.; DAVISON C. (Eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 2007.

MACHADO DE ALMEIDA MATTOS, Andréa; MODESTO VALÉRIO, Kátia. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, 2010.

MCLAUGHLIN, Maureen; DEVOOGD, Glenn. Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 48, n. 1, p. 52-62, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação**. In: MACIEL, R. F; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011, p. 128-140.

OLIVEIRA, T. A. R. . **Animal farm e fazenda modelo**: entre alegorias e símbolos, literaturas e estéticas. *Revista Athena* , v. 9, p. 163-187, 2015.

ORWELL, George. **A Revolução dos bichos**. Editora Companhia das Letras, 2007. Trad. Heitor Aquino Ferreira

ORWELL, George. **Animal farm**: Full text edition. England: Longman, 1996.

ORWELL, George. **Uma vida em cartas**. Editora Companhia das Letras, 2013.

PARANÁ, S. de E. da E. do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: 2008.

PIPES, Richard. **História concisa da Revolução Russa**. – 3. ed. – Rio de Janeiro: BestBolso, 2015.

RESENHA. **Dicionário online Michaelis**. Brasil: Melhoramentos, 2018. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/resenha/>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

ROEDEL, Gustavo Campos. Porcos, cães e ovelhas: marxismo no álbum Animals–Pink Floyd. **Revista Três Pontos**, v. 11, n. 1, 2016.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. 1ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012, v. único, p. 11-32.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROMANCE. **Dicionário online Michaelis**, Brasil: Melhoramentos, 2018. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/romance/>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

SANDERS, Julie. **Adaptation and appropriation**. Routledge, 2015.

SANTORO, Luiz Fernando. **A imagem nas mãos: o vídeo popular no Brasil**. Summus Editorial, 1989.

SÁTIRA. **Dicionário online Michaelis**, Brasil: Melhoramentos, 2018. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/satira/>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Letramento e Escrita**: Letramento na Cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor/Magda Becker Soares; Antônio Gomes Batista (Literacy–alfabetização and literacy–letramento: Teacher notebook/Magda Becker Soares; Antônio Gomes Batista)(p. 64). **Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG**, 2005.

SOARES. **Letramento um tema em três gêneros** 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

STAM, Robert. **The dialogics of adaptation**. In: NAREMORE, James (Ed.). *Film adaptation*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2000. p. 54-76.

STEADMAN, Ralph. **Animal Farm** (Illustrator). New York, New York: Harcourt Brace, 1995. Disponível em <<https://www.brainpickings.org/2014/04/25/animal-farm-ralph-steadman/>> Acesso em: 23 fev. 2016.

TRAGTENBERG, Maurício. **A revolução russa**. Unesp, 2007.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Inteligência coletiva, educação pluralista e multiletramentos: alternativa para o ensino em situações de dificuldades de aprendizagem da leitura (collective intelligence, pluralist education, and multiliteracies: an alternative to teaching in challenging). **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 50, 2015.

Filmes

3ML 011 | BIOGRAFIA: George Orwell. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-nnpSoAxM-g>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

A REVOLUÇÃO DOS BICHOS. Produção: Halas & Batchelor. Inglaterra: Versátil, 1954. 1 DVD.

GEORGE ORWELL: um escritor indispensável. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=y4imd5ykJto>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

HISTORY BRIEF: George Orwell. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SEv5BlrPO7k>>. Acesso em: 10 jan. 2018.