

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

FERNANDA MACHADO BRENER

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS MULTIMODAIS NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR**

**Maringá PR
2018**

FERNANDA MACHADO BRENER

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS MULTIMODAIS NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, com requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: Estudos Literários

Orientadora: Prof (ª) Dr(ª) Vera Helena Gomes Wielewicki

MARINGÁ PR

2018

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B837p Brener, Fernanda Machado.

Práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor-leitor / Fernanda Machado Brener. – Maringá, 2018.
165 f. : il.

Orientador: Vera Helena Gomes Wielewicki.

Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Multiletramento – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Literatura – Teses. 4. Multimodalidades – Teses. I. Wielewicki, Vera Helena Gomes. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 801

FERNANDA MACHADO BRENER

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS MULTIMODAIS NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá,
como requisito parcial para a obtenção do título de
doutor. de Doutor em Letras, área de concentração:
Estudos Literários.

Aprovada em **27 de agosto de 2018.**

BANCA EXAMINADORA

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

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

Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr.^a Walkyria Maria Monte Mór
Universidade de São Paulo – USP/ São Paulo – SP

Prof. Dr.^a Andréa Cotrim Silva
Universidade Paulista – UNIP/ São Paulo - SP

*À minha família,
sem a qual não saberia viver*

AGRADECIMENTOS

*Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Antonio Machado*

O caminho percorrido até a finalização desse trabalho foi longo, repleto de descobertas, mas, principalmente, transformador. Foi também cheio de curvas, subidas e descidas, encruzilhadas e desvios, que algumas vezes escolhi e em outras, talvez na maioria das vezes, se impuseram na minha caminhada. Mas nunca foi um percurso solitário. Obrigada àqueles que me acompanharam até aqui, não teria conseguido sem vocês!

Começo agradecendo meus maiores amores, Henrique, Raquel e Jayme. Tudo é para vocês e por vocês. Obrigada pela paciência, pela compreensão e pelo amor incondicional. Vocês são minha vida e motivo de caminhada.

Aos meus pais, seu Aurélio e dona Áurea, devo a vocês tudo o que aprendi na vida. Aos meus irmãos e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas pelo incentivo e força. Obrigada por compartilhar essa vitória comigo. Amo vocês.

À minha prima-irmã Rosângela, que me ajudou tanto em tantos momentos, de tantas formas. Obrigada pela generosidade e disponibilidade.

Agradeço com muito carinho e admiração a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Vera Wielewicksi. Obrigada por seus conselhos, seu companheirismo, sua orientação segura. Obrigada por seu exemplo de sucesso, de excelência acadêmica, de ponderação e inteligência. Agradeço pela compreensão, pela certeza que sabia exatamente o tamanho dos meus obstáculos e por me ajudar a superá-los.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Walkyria, Prof.^a Dr.^a Líliam, Prof.^a Dr.^a Andréa, Prof. Dr. Márcio pela leitura cuidadosa e pelas contribuições essenciais para o enriquecimento do trabalho.

Ao Adelino, secretário do PLE, sempre prestativo e eficiente.

Lucas, Lukita, meu amigo querido, em sua incansável cruzada de me acompanhar até o final, sempre disposto, sempre disponível. Meu sócio intelectual. Que seria de mim sem você?

Aos amigos do coração, Adriana, Líliam, Duda, Vinny, Natália, Jacicarla, Claudinha, Dessinha pela paciência de aguentar meus chilikues e ainda me ajudar com os nós do texto. Obrigada por serem meus interlocutores.

Meu agradecimento especial para as pessoas mais talentosas, plurais e multimodais que tive a sorte e felicidade de conviver: Luan, Domitila, Roberta, Carolina, Bárbara Moreno, Helder, Bárbara Caprioli, Angélica, Roberto, Patrick, Juliana, Felipe Adati, Paola, Gabriel,

Felipe Trevisan, Ágatha, Ana Beatriz, Daniel, Eveline, Kelvin, Natália, Lis, Pedro, Otto, Veronica, Carlos, Everton, Tamara e para a doce Kamilla (saúde!), obrigada por sua generosidade e confiança. Vocês foram os melhores companheiros de caminhada. Obrigada por compartilharem seus talentos. Obrigada por encararem os desafios. Obrigada por me ensinarem tanto. Vocês são inesquecíveis.

Aos meus consultores para assuntos aleatórios, Marcos Pincelli, Luan, Diego Rodrigues e Rafael Leonardo. Obrigado pelo socorro e pelo zelo com essa senhora analfabeta digital.

Aos queridos colegas de trabalho do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina que, apesar de tantas dificuldades enfrentadas pela universidade pública nos últimos anos, encontraram forças e meios para me conceder a licença para essa capacitação.

Líliam, Natália, Carlinha, Daiane, Ana Flávia, Cestaro, Gabriela, Veronica e demais discípulos de Wielewicki, colegas do grupo de pesquisa “Literatura e Multiletramentos: diferentes epistemologias para uma proposta de educação pluralista”, obrigada pela ajuda constante, nos assuntos acadêmicos e nos assuntos nem tão acadêmicos assim. Obrigada pelo apoio, pelo ombro amigo e pelo empurrão ocasional.

Ao pessoal da *Bravi*, Jonathan e Thalita, obrigada pela tradução da misteriosa linguagem musical e pela enorme disposição em responder minhas perguntas.

Finalmente, obrigada Bruce, Adrian, Steve, Dave, Nicko, Janick pela companhia constante e motivação permanente nas madrugadas sem fim.

Um estudante fazendo sua resenha acadêmica.



Fadinha orientadora dos desesperados.



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal compreender de que maneira professores de inglês em formação se engajam em práticas de leitura literárias multimodais e multimidiáticas emergentes. Além disto, busca identificar os papéis que tais práticas desempenham na sua formação de professores-leitores. Para tanto, a geração de dados deu-se a partir de duas disciplinas semestrais propostas a um curso de licenciatura em Língua Inglesa através da coleta de artefatos multimodais e de propostas de ensino de literatura de língua estrangeiras produzidos pelos participantes como tarefas solicitadas nas disciplinas. Assim, durante o ano letivo de 2015 foram ministradas, no primeiro semestre *Literatura Inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais*; e no segundo *Literatura e Rock'n'roll*. Com a participação total de quarenta e quatro professores em formação, as disciplinas discutiam as relações entre textos literários clássicos e suas versões filmadas e/ou musicadas com foco nas transformações decorrentes da mudança de modo de representação e nas implicações para a construção dos sentidos dos textos. As hipóteses levantadas na pesquisa se confirmaram: 1. há uma ressignificação nas concepções de literatura e de ensino de literatura quando professores se engajam com práticas de letramentos literárias multimodais; e 2. o engajamento reflexivo de professores em formação sobre suas próprias experiências com práticas de letramentos literárias multimodais pode ser uma condição para a (re)orientação de como esses professores concebem e implementam práticas de ensino de literatura na contemporaneidade. Os resultados mostram que os professores em formação foram capazes de estabelecer novas percepções sobre o texto literário e de perceber como se dá o processo de construção de significado a partir das análises das apropriações. Além disso, essa experiência revelou que a oportunidade de agir criativamente em relação ao texto é um exercício valioso para a formação do leitor ao permitir uma identificação entre leitor e texto em um processo que torna o texto significativo. Outro dado revelado é que a utilização de textos multimodais pode propiciar a diminuição da distância existente entre as práticas de leitura literária tradicionais que acontecem fora e dentro da universidade. A pesquisa evidencia ainda a necessidade das licenciaturas de focar outras formas de letramento, concomitantes com a escrita, e, principalmente, os arranjos entre distintos modos de representação.

Palavras chave: Multimodalidade, Multiletramentos, Literatura Estrangeira, Formação do Professor

ABSTRACT

The main objective of this work is to understand how English teachers in training engage in multimodal and emerging multimedia literary reading practices. In addition, it seeks to identify the roles that such practices play in their teacher-reader education. To do so, the data generation took place in two two four-month courses as part of a teacher education undergraduate program in ELT through the collection of multimodal artifacts and course plan units for foreign language literature teaching produced by the participants as required tasks in the aforementioned four-month courses . Thus, during the academic year of 2015 they were taught, in semester 1 *English Literature, Cinema and other audiovisual media*; and in semester 2, *Literature and Rock'n'Roll*. With the participation of forty-four teachers in training, the courses discussed the relations between classic literary texts and their filmed and/or music versions with a focus on the transformations resulting from the change in the mode of representation and on the implications for the construction of the meanings of texts. The hypotheses raised in the research were confirmed: 1. there is a re-signification in the conceptions of literature and the teaching of literature when teachers engage with practices of multimodal literary literacy; and 2. the reflexive engagement of in training teachers on their own experiences with multimodal literary literacy practices may be a prerequisite for the (re)orientation of how these teachers conceive and implement literature teaching practices in the contemporary world. The results show that the teachers in training were able to establish new perceptions of the literary text and how the process of meaning construction takes place in analyzing their appropriations. In addition, this experience has shown that the opportunity to act creatively in relation to the text is a valuable exercise for reader education by allowing identification between reader and text in a process that makes the text meaningful. Another revealed fact is that the use of multimodal texts allows for bridging the distance between traditional literary reading practices that take place outside and inside the university. The research also highlights the need for teacher education courses to focus on other forms of literacy, concomitant with writing, and, especially, the arrangements between different modes of representation.

Keywords: Multimodality, Multiliteracy, Foreign Literature, Teacher Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------------|--|-----|
| Figura 1 | - As duas dimensões ‘multi’ dos Multiletramentos | 35 |
| Figura 2 | - Resenha no WhatsApp (parte 1) | 83 |
| Figura 3 | - Resenha no WhatsApp (parte 2) | 83 |
| Figura 4 | - Resenha no WhatsApp (parte 3) | 83 |
| Figura 5 | - Board game interativo (parte 1) | 85 |
| Figura 6 | - Board game interativo (parte 2) | 85 |
| Figura 7 | - Resenha no Prezi (Parte 1) | 86 |
| Figura 8 | - Resenha no Prezi (parte 2) | 86 |
| Figura 9 | - Resenha no Padlet | 87 |
| Figura 10 | - História em quadrinhos..... | 89 |
| Figura 11 | - Videoclipe 1..... | 93 |
| Figura 12 | - Videoclipe 2..... | 94 |
| Figura 13 | - Videoclipe 3..... | 95 |
| Figura 14 | - Videoclipe 4..... | 96 |
| Figura 15 | - Videoclipe 5..... | 96 |
| Figura 16 | - Videoclipe 6..... | 97 |
| Figura 17 | - Videoclipe 7..... | 97 |
| Figura 18 | - Videoclipe 8..... | 98 |
| Figura 19 | - Videoclipe 9..... | 98 |
| Figura 20 | - Videoclipe 10..... | 100 |
| Figura 21 | - Trailer..... | 119 |
| Figura 22 | - Animação em <i>stop motion</i> | 120 |
| Figura 23 | - “ <i>betwixt us and the sun</i> ”..... | 121 |

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 24 | - Capa da brochura..... | 123 |
| Figura 25 | - Elementos do livro 1..... | 123 |
| Figura 26 | - Elementos do livro 2..... | 125 |
| Figura 27 | - Elementos do livro 3..... | 125 |
| Quadro 1 | - Modos de Representação | 32 |
| Quadro 2 | - Disciplinas Optativas..... | 62 |
| Quadro 3 | - Artefatos multimodais produzidos..... | 66 |
| Quadro 4 | - Textos teóricos da disciplina <i>Literatura, Cinema e outras mídias visuais</i> | 77 |
| Quadro 5 | - Modos de representação nas resenhas multimodais..... | 82 |
| Quadro 6 | - Propostas de unidades de ensino elaboradas pelos participantes da pesquisa | 103 |
| Quadro 7 | - Modos de representação presentes nos artefatos multimodais produzidos para a disciplina <i>Literatura e Rock'n'Roll</i> | 116 |
| Quadro 8 | - Propostas de unidades de ensino de literatura de língua inglesa elaboradas pelos participantes da pesquisa utilizando <i>Animal Farm</i> , de George Orwell | 134 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 22 |
| 2.1 | LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL..... | 22 |
| 2.2 | MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E ENSINO..... | 30 |
| 2.3 | LETRAMENTO LITERÁRIO..... | 38 |
| 2.4 | JOVENS, LITERATURA, MULTIMÍDIAS E ESCOLA..... | 42 |
| 2.5 | LEITURA E APROPRIAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS..... | 47 |
| 3 | PERCURSO METODOLÓGICO..... | 54 |
| 3.1 | NATUREZA DA PESQUISA..... | 54 |
| 3.2 | MOTIVAÇÃO E CONTEXTO..... | 56 |
| 3.3 | PARTICIPANTES..... | 58 |
| 3.3.1 | Pesquisadora..... | 58 |
| 3.3.2 | Professores em formação..... | 60 |
| 3.4 | DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS..... | 61 |
| 3.5 | DADOS COLETADOS..... | 66 |
| 3.6 | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE..... | 69 |
| 4 | ANÁLISE DE DADOS..... | 72 |
| 4.1 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NA DISCIPLINA “LITERATURA, CINEMA E OUTRAS MÍDIAS VISUAIS. ”..... | 72 |
| 4.1.1 | Mapa Conceitual de Identidade do Leitor..... | 72 |
| 4.1.2 | Resenhas multimodais..... | 77 |
| 4.1.3 | Unidade multimodal para ensino de literatura de língua inglesa utilizando | |

| | | |
|-------|---|------------|
| | texto de livre escolha..... | 101 |
| 4.2 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NA DISCIPLINA LITERATURA E ROCK’N’ROLL..... | 110 |
| 4.2.1 | Interpretação e apropriação multimodal do texto <i>The Rime of the Ancient Mariner</i>, de Coleridge..... | 111 |
| 4.2.2 | Unidade multimodal para ensino de literatura de língua inglesa utilizando o texto <i>Animal Farm</i>, de Orwell..... | 133 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 140 |
| | REFERÊNCIAS | 144 |
| | APÊNDICE 1 | 152 |
| | APÊNDICE 2 | 153 |
| | APÊNDICE 3..... | 154 |
| | ANEXO 1 | 155 |
| | ANEXO 2 | 156 |
| | ANEXO 3 | 165 |

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem vivenciado mudanças significativas nas formas e meios de comunicação que atingem de modo contundente nossas práticas sociais, nossas formas de interação e o modo como ensinamos e aprendemos. Para Chartier (2007, p. 24) estamos em uma época de mutações inéditas, onde os “suportes da escrita, a técnica de sua reprodução e disseminação, assim como os modos de ler” sofrem transformações simultâneas. Segundo o historiador francês, a conexão existente entre os discursos (textos) e sua materialidade (os livros impressos) se rompeu em decorrência das profundas transformações impulsionadas pelos avanços tecnológicos e, assim, somos obrigados a “uma revisão radical dos gestos e das noções que associamos ao escrito”.

Para Lievrouw e Livingstone (2006, p. 23), as mídias digitais emergentes podem ser definidas como “Tecnologias de informação e comunicação e respectivos contextos sociais”, incluindo:

- Artefatos ou dispositivos que possibilitam e estendem nossas habilidades comunicativa;
- As atividades comunicativas ou práticas que envolvem o desenvolvimento e uso destes dispositivos e;
- Os arranjos sociais ou organizações que se formam ao redor destes dispositivos e práticas. (*minha tradução*¹)

Os autores salientam que tal definição pode incluir aspectos bastantes distintos das mídias emergentes na medida em que englobam elementos de tecnologia, prática e organização social. Contudo, Lievrouw e Livingstone (2006, p. 23) destacam dois pontos que consideram mais pertinentes para a definição de mídias emergentes e que também seriam de interesse para essa pesquisa,

primeiro, seria a caracterização dessas mídias em termos dos modos particulares em que constituem tanto o instrumento quanto o produto de transformação social e segundo, em termos de suas consequências sociais específicas” (*minha tradução*)²

Várias dessas transformações sociais acontecem como uma reconfiguração das relações entre leitor/texto. Segundo Gee e Hayes (2011), o advento e a expansão destas mídias

¹ "... information and communication technologies and their associated social contexts, incorporating:

- the artifacts or devices that enable and extend our abilities to communicate;
- the communication activities and practices we engage in to develop and use devices; and
- the social arrangements or organizations that form around the devices and practices (LIEVROUW; LIVINGSTONE, 2006, p. 23)

² Para apontados por Lievrouw e Livingstone em detrimento das características exclusivamente relacionadas aos aparelhos e tecnologias. Nessa pesquisa, ao me referir às mídias emergentes, tenho em mente os aspectos sociais aqui

viabilizaram a possibilidade de equilíbrio entre produtores e consumidores de conhecimento, de ideias, produtos, serviços e textos. Assim, por exemplo, pessoas produzem suas próprias narrativas e encontram seus leitores, em qualquer lugar do globo, através da web. Para Canclini (2008, p.58-59) “lê-se de outras maneiras”, a leitura não se separa mais da escritura. O leitor pode, agora, efetivamente intervir no texto, recortando, colando e também adicionando elementos, reconfigurando a narrativa (CHARTIER, 2002, p.114) diferentemente do que ocorre com o livro impresso, no qual as interferências do leitor se restringem às anotações de margem. A produção do leitor/internauta pode, eventualmente, atingir outros leitores que, por sua vez, podem também alterá-la.

Para Lévy (2014), as mídias emergentes, na forma do ciberespaço, produziram um novo tipo de “espaço do saber”, que está desconectado dos saberes e experiências locais provocando um rompimento com formas hierarquizadas, lineares e rígidas do saber. A inteligência estaria “distribuída por toda parte” (LÉVY, 2014, p.29), oportunizando a valorização de saberes individuais e coletivamente construídos além do processo de troca de saberes. Uma consequência desse entendimento sobre a natureza da construção do saber atinge diretamente a dinâmica da escola na medida em que propõe que os saberes trazidos para a sala de aula devam ser considerados tão válidos e pertinentes quanto os saberes institucionalizados. Ou seja, os saberes do professor são tão importantes quanto os saberes dos alunos configurando outra relação menos hierarquizada, dentro de sala de aula.

Em relação à materialidade das mídias emergentes, observa-se também que a profusão de dispositivos e aplicativos tornou possível uma maior circulação de textos escritos, dos mais variados gêneros. Há bibliotecas digitais que congregam textos de domínio público, por vezes raridades, cujo acesso é livre para qualquer leitor. Há também os meios de compartilhamento que driblam os direitos autorais e disponibilizam textos cujo acesso seria dificultado por questões financeiras, ou por questões geográficas: o texto procurado está em determinada biblioteca do outro lado do mundo.

Chartier (2002, p. 108-109) chama atenção também para outra particularidade na configuração da leitura nas novas mídias: a presença acentuada do hipertexto. Para o autor, o hipertexto, compreendido como o modo pelo qual um texto se relaciona com outro, não é uma invenção da *web*, mas encontrou nesse ambiente um local favorável à sua organização. Chartier (2002) salienta que o hipertexto rompe com o aspecto linear e sequencial do modelo tradicional de leitura ao possibilitar, através de conexões eletrônicas, variadas relações entre imagens, sons e outros textos. As narrativas que circulam por esse espaço, de modo similar, são

frequentemente híbridas e conjugam vários recursos semióticos para “contar a história” que não exclusivamente o escrito, com grande apelo entre os jovens.

A maior parte dos letramentos contemporâneos são marcados pela não linearidade, maior facilidade de articular diferentes modalidades e pelos caminhos inimagináveis possibilitados, principalmente, pela noção de hipertexto. A maneira como os leitores interagem com os textos, as práticas de leitura e escrita envolvidas na interação, são socialmente situadas e constituem práticas de letramento (STREET, 2003a, KLEIMAN, 2004).³ O caráter multimodal dessas práticas de letramento, cujos textos incluem figuras, sons, imagens em movimento, músicas, entre outros modos de construção de sentido, requer o desenvolvimento e utilização de diferentes capacidades de leitura e engajamento por parte do leitor. Além disso, uma vez entendidos como socialmente circunscritos, os letramentos também devem ser vistos como múltiplos dada à variedade das práticas sociais. Como consequência, a compreensão da maneira como se dá a construção do conhecimento que emerge do envolvimento dos jovens com textos multimodais é de interesse para educadores uma vez que podem indicar uma mudança no processo de leitura, produção e compreensão com implicações para a sala de aula.

Nas últimas décadas, diversos pesquisadores (KRESS; van LEEUWEN, 1999; STREET, 2003a; JENKINS, 2013) têm ressaltado a propensão de superar a visão monolítica e tradicional de letramento, considerado apenas em seu aspecto técnico, reduzindo-o por vezes à habilidade de decodificação do texto escrito. Em vez disso, sugerem que as inter-relações dos diferentes modos de produção de significado devem ser exploradas, e que tal exploração teria resultados benéficos para o processo ensino-aprendizagem.

Se por um lado a emergência das mídias digitais permite que jovens estudantes se expressem e comuniquem de maneira inédita, por outro, para utilizar as plataformas digitais de modo eficaz, eles precisam ser capazes de conjugar as formas tradicionais de letramento (de escrita e leitura), ainda bastante valorizadas no contexto escolar, com as recentes. A associação entre essas duas formas de construção de sentido seria necessária para que o sujeito possa agir na sociedade contemporânea. Nesse sentido, compartilho o entendimento de Wielewicki (2008, p.32) que compreende a agência como “uma ação reflexiva e transformadora, ou seja, pressupõe

³ O conceito de letramento utilizado nessa pesquisa está de acordo com a proposta de Street (2003, p.3) que considera o(s) letramento(s) como sendo as práticas de leitura e escrita socialmente situadas com as quais os sujeitos se engajam. Esse conceito será explorado em maiores detalhes na seção 4.1. O termo vem do inglês “*literacy*” que pode remeter também ao processo de alfabetização. Os pesquisadores brasileiros cunharam então, o termo “letramento” para diferenciar as relações da escrita e leitura quando consideradas dentro de uma perspectiva social. (KLEIMAN, 2004)

uma autorreflexão sobre a experiência e a história pessoais e sociais, envolvendo pensamento crítico e ação.”

Uma vez que a escola já é a instituição responsável por ensinar as formas tradicionais de letramento, não caberia também a ela a tarefa de estabelecer a associação entre tradição e contemporaneidade? Na opinião do *New London Group*⁴ sim, a escola deve chamar para si a tarefa de estabelecer tal articulação, e desse entendimento sobre o papel da escola surge a proposta de uma Pedagogia dos Multiletramentos, uma pedagogia que englobasse as múltiplas práticas de leitura e escrita presentes na sociedade. Tal proposta pedagógica prima por abordar dois aspectos centrais dos letramentos na contemporaneidade: a multiculturalidade e a multimodalidade. Os conceitos de multiletramentos e multimodalidades nos quais esta pesquisa está pautada tem como escopo o desenvolvimento de habilidades que viabilizem a construção de significados a partir de sistemas semióticos distintos.

Entretanto, é importante ressaltar que a proposta de uma Pedagogia dos Multiletramentos não implica no abandono das formas tradicionais de letramento. Ao contrário, propõe compreender como diferentes manifestações culturais combinam diferentes sistemas semióticos para a construção de significado. Esse é um ponto em comum entre a Pedagogia dos Multiletramentos e as propostas do grupo *New Media Literacies*⁵. Esse projeto procura estabelecer uma ponte entre as práticas de letramento tradicionais da cultura impressa e àquelas com as quais os jovens se envolvem fora do contexto escolar tendo como fundação o conceito de Lévy (2014) de inteligência coletiva. O grupo propõe uma mudança conceitual no modelo de leitura, considerado um processo social, participativo, colaborativo e que envolve várias práticas criativas e críticas.

As aulas de literatura, segundo a visão do *New Media Literacies* (CLINTON, JENKINS; McWILLIAMS, 2013, p.5), propiciariam o momento adequado para a compreensão e a exploração dos processos envolvidos na produção de sentido dentro do cenário atual, pois podem conjugar práticas tradicionais de letramento (de escrita e leitura) com práticas mais contemporâneas. Além disso, o texto literário possibilita que as relações leitor/autor sejam

⁴ O *New London Group* é o nome dado a um grupo de pesquisadores multidisciplinares que se reuniu na cidade americana de New London para discutir aspectos relacionados aos letramentos, linguagem e educação no final da década de 1990. Desse encontro surgiu a proposta de uma Pedagogia dos Multiletramentos. Dentre os pesquisadores destacamos Mary Kalantzis, Bill Cope, James Gee, Gunther Kress, Norman Fairclough, entre outros.

⁵ O projeto *New Media Literacies* (NML), iniciado no *Massachusetts Institute of Technology* e atualmente na *University of Southern California*, sob a orientação do pesquisador Henry Jenkins, se empenha em investigar como jovens aprendem fora de contextos formais de ensino desde a primeira década dos anos 2000. Outros detalhes sobre o projeto serão apresentados na seção de revisão da literatura.

percebidas em sua complexidade, o que atenderia outro elemento envolvido na mudança do modelo de leitura, a concepção de que leitores também são escritores.

Outro aspecto que tornam as aulas de literatura interessantes para a exploração de práticas de letramento diferenciadas é que os textos literários, principalmente aqueles canônicos, sempre tiveram papel de destaque no processo de formação do leitor (MAFRA, 2013) e são, portanto, textos que ocupam certo status dentro do universo escolar. Ou seja, esses textos pertencem a uma tradição do ensino de leitura e escrita e tem a capacidade de inscrever o sujeito numa história social coletiva, pois permite, através de uma elaboração simbólica, as relações entre gerações (LEENHARDT, 2006, p.23). Há um conjunto de competências culturais e habilidades sociais envolvidas no processo de construção de significado do texto literário que o torna atrativo para as escolas.

Ao mesmo tempo em que é reconhecido pela escola por seu valor simbólico, o texto literário circula, principalmente entre os leitores jovens, através de diversas mídias de caráter popular, para além da escrita. A cada ano são lançadas uma variedade produções baseadas em obras literárias que incluem desde filmes para cinema e séries de televisão, considerando aqui somente as versões filmadas. Muitas dessas produções estão disponíveis em plataformas como o *Netflix* e *YouTube*, entre outras, que podem ser acessadas a um custo bem inferior àquele das tradicionais assinaturas de TV à cabo. A título de exemplo, uma matéria publicada pela revista *Veja* em dezembro de 2017 traz uma lista de quatorze livros (nacionais e estrangeiros) que teriam uma versão filmada lançada durante 2018 e que seriam veiculadas em diversas plataformas. Dados fornecidos pelo projeto de pesquisa “Multimodalidade, língua inglesa e educação literária: novas tecnologias e a formação da identidade leitora”, desenvolvido entre 2012 e 2015 na Universidade Estadual de Maringá, revelam a frequente difusão de obras literárias, através de meios distintos, virtuais ou não (WIELEWICKI, 2011). A relação que o leitor tem com os textos veiculados por esses meios não é a mesma estabelecida com os textos escritos. No contexto dos novos letramentos, esta relação envolve habilidades sociais desenvolvidas através de colaboração e rede de relacionamentos (JENKINS et al, 2009. p.xiii), tais habilidades estão bastante próximas do conceito de agência como forma de transformação permeada pelo pensamento crítico.

Por outro lado, as versões do texto literário consumidas através de meios e plataformas que não a escrita são menosprezadas pela escola, visto que existe uma primazia da escrita sobre os outros modos de circulação e práticas de letramento. Assim, debates acerca do valor estético, cultural e literário dos textos considerados canônicos nos estudos literários em

contraposição aos textos considerados oriundos da cultura de massa podem ser (res)significados a partir de discussões mais amplas sobre as práticas de letramentos contemporâneas.

Considerando a relação entre textos literários, suas diversas formas de circulação e as práticas de letramento comuns entre os jovens, dei início a essa investigação, principalmente, em razão da minha atuação como professora-formadora de língua e literatura em um curso de Licenciatura em Letras. Sentia um desassossego com o status e a abordagem que os textos literários têm nos cursos de língua estrangeiras. No contexto onde atuo, por exemplo, as disciplinas referentes às literaturas de língua inglesa não abordam a formação para o ensino de literatura. Há duas possíveis justificativas para essa postura que, embora não estejam presentes em nenhum documento oficial do curso, parecem ser uma tradição em cursos de licenciatura. A primeira é a ausência na grade curricular da Educação Básica de uma disciplina voltada para o ensino de literatura de língua estrangeira, ou seja, como não há um espaço formal no currículo da educação básica para o ensino de literatura estrangeira, não há necessidade de abordar o assunto durante a formação do professor. Porém, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 134) enfatizam a necessidade do professor de língua estrangeira conhecer a literatura dos países onde o idioma é falado, devendo, inclusive, suprir as eventuais falhas de sua formação. Além disso, o mesmo documento incentiva o uso de textos da literatura estrangeira para desenvolvimento de conteúdos interdisciplinares, como os de História, na medida em que coloca o leitor em contato com uma determinada época. (BRASIL, 2000, p.19) A segunda é que tradicionalmente o ensino de literatura vem sendo considerado como uma prática integrante do estágio curricular obrigatório e, portanto, suprime a necessidade de um programa específico que considere o processo de ensino da leitura do texto literário. Essa condição não leva em consideração, por exemplo, as especificidades da leitura literária⁶ e das práticas de letramento envolvidas no processo.

Consequentemente, o professor em formação não é apresentado a uma metodologia ou proposta de ensino que traga o texto literário para a sala de aula de língua estrangeira. Percebi que era um assunto para o qual também não tinha uma resposta, daí surgiu a motivação para o desenvolvimento deste estudo. Entendo que o processo de investigação foi extremamente relevante para o aprimoramento de minha própria prática docente principalmente no que diz respeito ao meu entendimento sobre as relações de poder e ao papel do professor em sala de aula.

⁶ O conceito de letramento literário adotado nesse trabalho deriva de Zappone (2008b) onde é entendido como o conjunto de práticas de letramento que utilizam a escrita literária. Esse conceito será explorado em maiores detalhes na seção 3.3.

Tendo em mente esse panorama, a presente pesquisa, de caráter etnográfico, se insere na área de Estudos Literários, no campo de estudos literários e formação do leitor. A tese aqui apresentada é o resultado da minha pesquisa de Doutorado, orientada pela professora Doutora Vera Helena Gomes Wielewicki. Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Literatura e Multiletramentos: diferentes epistemologias para uma proposta de educação pluralista” coordenado pela professora Doutora Vera Helena Gomes Wielewicki. O projeto investiga a contribuição do uso de modos de expressão diferentes do modo escrito no ensino de literatura com vistas a uma educação pluralista. As discussões levantadas no grupo de pesquisa colaboraram com o desenvolvimento desta tese uma vez que práticas de ensino de literatura são investigadas a partir das teorias de multiletramentos e novas epistemologias são levadas em conta.

Por meio da investigação procuro compreender como professores de inglês em formação se engajam em práticas de leitura literárias multimodais e multimidiáticas⁷ emergentes e os papéis que essas práticas desempenham na sua formação de professores-leitores.

Como objetivos específicos busco:

- a. Mapear as práticas de leitura literárias multimodais e multimidiáticas emergentes de futuros professores de inglês.
- b. Identificar e analisar os artefatos multimodais que futuros professores produzem ao se engajar em práticas de leitura literárias multimodais e multimidiáticas.
- c. Identificar e analisar as concepções que futuros professores de inglês atribuem às práticas literárias multimidiáticas nas quais se engajam.

O projeto de pesquisa foi desenvolvido no curso de Licenciatura em Letras-Inglês (licenciatura única) em uma universidade estadual pública do norte do Estado do Paraná onde faço parte do corpo docente. Participaram do projeto alunos de 3ª e 4ª séries regularmente matriculados no curso e frequentando os períodos vespertino e noturno, com idade entre 19 e 25 anos.

Em face ao objetivo proposto, à justificativa apresentada e ao contexto escolhido, formulei a seguinte pergunta de pesquisa: Como o engajamento de futuro professores com práticas de leitura literárias multimodais e multimidiáticas pode fomentar novas concepções em relação à literatura e ao ensino de literatura?

⁷ O conceito de Multimodalidade apresentado nesse trabalho, deriva dos estudos dos modos de representação, desenvolvido por Kress e van Leeuwen e apresentado na próxima seção desse trabalho. Já o conceito de mídia é compreendido como os suportes e plataformas por onde os textos circulam.

Diante desse questionamento as hipóteses são as seguintes: 1. há uma resignificação nas concepções de literatura e de ensino de literatura quando professores se engajam com práticas de letramentos literários multimodais; 2. o engajamento reflexivo de professores em formação sobre suas próprias experiências com práticas de letramentos literários multimodais pode ser uma condição para a (re)orientação de como esses professores concebem e implementam práticas de ensino de literatura na contemporaneidade.

Através dos resultados obtidos com essa pesquisa busco defender a tese de que considerar as práticas literárias contemporâneas a partir de perspectivas multimodais e dos multiletramentos implicam reestruturações na formação de professores de inglês. A promoção de espaços e oportunidades para que futuros professores discutam, se envolvam e examinem reflexivamente suas participações em práticas de letramentos literários multimodais contribui significativamente para a formação do professor-leitor e, conseqüentemente, para sua abordagem da literatura na prática de sala de aula.

Com vistas a atingir o objetivo dessa pesquisa, de entender de que maneira os professores em formação se envolvem com o texto literário multimodal, elaborei duas disciplinas optativas conduzidas por mim ao longo do ano de 2015. As duas disciplinas tiveram oferta semestral com carga horária de 30 horas cada. Durante o primeiro semestre de 2015, a oferta foi da disciplina *Literatura Inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais* que contou com a participação de 20 professores em formação. No segundo semestre de 2015 ofertei a disciplina optativa *Literatura e Rock'n'Roll*. Essa disciplina contou com a participação de vinte e quatro professores em formação matriculados. Dos 44 participantes, onze participaram das duas disciplinas optativas. Tive como base os conceitos que consideram o papel das multimodalidades no ensino apresentado na Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIZ, 2000). Também utilizei os conceitos de inteligência coletiva proposto por Lévy (2014), de cultura participativa e apropriação oferecidos por Jenkins (2009) e pelo projeto *New Media Literacies* (JENKINS; KELLEY, 2013).

A geração de dados deu-se a partir das disciplinas mencionadas através da coleta de artefatos multimodais produzidos pelos participantes. Chamo de artefatos multimodais os textos produzidos pelos alunos participantes como tarefas solicitadas nas disciplinas. Esses textos abrangem gêneros variados e sua principal característica é a combinação de diferentes modos para construção de sentidos. Outro conjunto de dados coletado inclui as propostas de ensino de literatura de língua estrangeiras elaboradas pelos participantes. As tarefas que originaram os artefatos multimodais e as propostas de ensino tinham objetivo de colocar os professores em formação em dois papéis sociais distintos: como alunos e como professores.

Além dos artefatos multimodais, mantive um registro com notas de campo que auxiliam a subsidiar minhas reflexões. Para fins de análise, adoto os princípios e passos da análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (1977). Para análise dos aspectos multimodais dos artefatos me amparo nas proposições de Kress (2010) e Kress e van Leeuwen (1996).

Esse trabalho foi organizado em três partes principais, além da Introdução, das Considerações finais, das Referências, dos Apêndices e Anexos. Na primeira parte, dividida em subseções, apresento o referencial teórico que subsidiará a discussão dos dados. A partir do conceito de letramento como prática social de Street (2014), discuto as bases teóricas da relação entre multiletramentos/multimodalidade e ensino de literatura. Apresento também a conceitualização de letramento literário tal qual formulada por Zappone (2008). Na subseção seguinte discuto a relação entre os jovens e as culturas digitais multimidiáticas com vista a compreender a relação dessas questões com o ensino. Na última subseção, discorro sobre o conceito de apropriação e a interface com a leitura como parte integrante dos letramentos multimidiáticos da contemporaneidade.

Na segunda parte explico o percurso metodológico da pesquisa e apresento, portanto, a motivação e o contexto da pesquisa além de seus participantes. Posteriormente, teço considerações sobre o processo de geração de dados onde descrevo os critérios para elaboração das disciplinas utilizadas bem como os parâmetros para elaboração das tarefas que deram origem aos dados analisados. Descrevo brevemente os artefatos multimodais produzidos pelos professores em formação e apresento, ao final do capítulo, os procedimentos de análise norteadores dessa pesquisa.

A terceira parte está dividida em cinco seções de análise que organizei de acordo com a cronologia das disciplinas ofertadas e da coleta de dados. Através do levantamento de temas emergentes presentes nos artefatos multimodais produzidos pelos alunos procurei mapear as práticas de leitura multimodais com as quais os professores em formação se engajam. Em seguida, analisei os artefatos multimodais produzidos pelos professores de inglês em formação envolvidos na pesquisa com foco nos modos de representação utilizados e como são (ou não) combinados e ressignificados pelos participantes. Para essa análise, apoio-me principalmente nos escritos de Kress (2010) sobre multimodalidades, por entender ser esse um texto seminal a respeito desse assunto. Utilizo as categorias de modos de representação apresentadas por Cope e Kalantzis (2009) para classificação dos modos presentes nos artefatos. Além disso, contraponho os papéis de professor e aluno adotados pelos professores em formação durante as disciplinas para identificar seus entendimentos acerca das práticas multimodais às quais se engajam.

A reconceitualização dos estudos literários a partir de mídias digitais emergentes, e o questionamento dos paradigmas vigentes sobre ensinar literatura tem se mostrado um campo de pesquisa fértil e crescente (WIELEWICKI, 2011; MARINS, 2013). No esforço para escrita desta tese, espero contribuir para a articulação entre novas concepções sobre letramentos literários e a participação de futuros-professores de línguas nesses letramentos, ao mesmo tempo em que estendem reflexivamente essas práticas para o ensino de literatura. Penso ser essa articulação imprescindível, e necessária, para desencadear um movimento de mudança no processo de ensino de literatura estrangeira. Assim, na conclusão, retomo os objetivos deste estudo, e apresento algumas reflexões sobre seus resultados e sugestões para trabalhos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO.

2.1. Letramento como prática social

Nas últimas décadas do século XX os estudos sobre letramento tiveram uma mudança significativa de perspectiva a partir das pesquisas elaboradas por vários autores (HEATH, 1982, STREET, 2014; GEE, 1999, BARTON; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995) que passaram a considerar o letramento como prática decorrente da interação social e cultural dos sujeitos e não somente como uma habilidade técnica. O pressuposto essencial dessa nova maneira de compreender o letramento é que “leitura e escrita só fazem sentido quando estudadas dentro do contexto das práticas socioculturais (e pode-se acrescentar os contextos histórico, político e econômico) dos quais fazem parte.”⁸ (GEE, 1999, p.180) [minha tradução]

Os estudos desenvolvidos de acordo com essa perspectiva social dos letramentos, chamados de *New Literacy Studies* (NLS, na sigla em inglês) por Gee (1999) e Street (2014), questionam as relações de poder envolvidas na valorização de certos tipos de letramento em determinado contexto em detrimento de outros, considerados marginais, além de pressupor a existência de múltiplos letramentos, que variam de acordo com tempo e espaço. (STREET, 2003a). Assim, por essa perspectiva, os letramentos (no plural) passam a ser definidos como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contexto específicos, para objetivos específicos”. (SCRIBNER, COLE, 1981 *apud* KLEIMAN, 1995). Aspectos específicos aos multiletramentos serão discutidos na próxima seção.

Para Street (2003b, p. 3) é relevante que se compreenda a distinção feita pelo NLS entre dois modelos de letramento contrastantes: o modelo “autônomo” e o modelo “ideológico”; além dos conceitos fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas na área: “evento de letramento e “prática de letramento”.

O modelo “autônomo” de letramento está associado à capacidade de codificação e decodificação da linguagem escrita, pode ser visto como um conjunto de habilidades, uma ferramenta, uma tecnologia. Esse modelo concebe a escrita como um produto cuja compreensão e/ou interpretação não está sujeita a seu contexto de produção e nem a relação entre as partes (autor/leitor). Haveria, portanto, uma lógica interna inerente ao texto escrito que assegura seu

⁸ “[...] reading and writing only make sense when studied in the context of social and cultural (and we can add historical, political and economic) practices of which they are but a part.”

entendimento bastando ao leitor fazer uso das estratégias de decodificação. Para Street, esse é o modelo de letramento que prevalece na escola uma vez que essa se ocupa da aquisição de códigos (alfabético, numérico) e, além disso, o sucesso dessa aquisição está associado a uma competência individual.

Um dos pressupostos do modelo autônomo apontado por Street (2014, p. 29) como problemático é a visão de que pessoas que não possuem esse tipo de letramento, as “analfabetas”, ou aquelas que demonstram dificuldades em adquiri-lo, apresentam algum tipo de incompetência cognitiva. Ademais, essas pessoas vivem no “atraso”, incapazes de acompanhar as transformações do mundo e conseguir a almejada mobilidade social. A simples aquisição do código implica seu uso incondicional na vida social, e teria “automaticamente” um impacto positivo no progresso e desenvolvimento daquelas pessoas e da sociedade não importando o modo como os sujeitos se apropriam desses letramentos.

Street (2003b, p.4) propõe o “modelo ideológico” de letramento como alternativa ao modelo autônomo. Através desse modelo, o pesquisador procura mostrar que todas as práticas de letramento são consequência da cultura e das estruturas de poder da sociedade onde o sujeito se situa. As práticas de letramento mudam segundo os grupos e contextos em que desenvolvem. Assim, os sentidos que a escrita assume pode variar de acordo com a cultura do grupo onde é praticada e, principalmente, não estão delimitados pela materialidade do texto. Por exemplo, um texto bíblico pode assumir uma série de sentidos quando lido durante uma celebração religiosa, contudo, o mesmo texto pode ser lido com significados muito diferentes por um grupo de estudantes universitário de um curso de História.

Segundo Street (2003b, p. 10) “o modelo ideológico de letramento estabelece relações nas suas práticas, permitindo que pesquisadores e ativistas reconheçam a variação enquanto o modelo autônomo vê apenas a uniformidade. ” A possibilidade de diversidade de letramentos promove também a relativização do conceito de “sujeito letrado e iletrado”. Isso porque certos eventos de letramento exigem o conhecimento de determinadas práticas que podem ser específicas daquele evento e, portanto, não aplicáveis a outras situações onde outros tipos de prática são necessários. Um sujeito pode ser considerado “letrado” em um tipo de prática e “iletrado” em outra, pois os níveis de letramento podem ser distintos conforme o contexto sócio histórico em que estão inseridos. A grande contribuição dos estudos dos novos letramentos foi a constatação de que “o **letramento** varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Você pode escolher um tipo de **letramento** para atender a um objetivo, mas não significa que pode transferir esse tipo de letramento para outro contexto. ” (STREET, 2010, entrevista, *grifo do autor*)

Dessa forma, considera-se a relevância de outras formas de letramento além daquelas presentes e valorizadas no ambiente escolar. Além disso, as formas de letramento não são estáticas, ao contrário, se alteram de acordo com as exigências, recursos e interesses do sujeito durante sua história (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7). O entendimento da existência de modelos culturais de leitura e escrita e do papel da socialização na construção de significados exige que se observe a interação dos sujeitos em outros contextos além do educacional.

Em suma, considerar os letramentos em seu contexto sociocultural implica em admitir seu caráter plural dada a variedade das práticas sociais existentes. Compreender também que as práticas de letramento podem ser dominantes ou marginais dependendo da instituição social que as valorizam implica em reconhecer que não há qualidades intrínsecas a determinadas práticas que as tornam “mais corretas e melhores” que outras. Essa percepção pode fomentar a valorização de práticas de letramento não hegemônicas e, por conseguinte, dos sujeitos inseridos naquelas práticas.

O que acontece na escola brasileira? Rojo (2009, p.106) estabelece a relação entre a universalização do acesso à educação e o conflito entre práticas de letramento valorizadas e não valorizadas descrito nas pesquisas de Kleiman (1995). Ao ingressarem na escola alunos de classes populares trazem consigo práticas de letramento que são desconhecidas e, com frequência, ignoradas ou rejeitadas pelas instituições de ensino.

Para garantir que a escola prepare os alunos para participarem ativamente de práticas de letramento variadas (e, portanto, circulem por variadas esferas sociais) é preciso que se leve em conta o caráter múltiplo dos letramentos. Rojo (2009, 107) constata que para que a educação seja ética, democrática e inclusiva, instituições educacionais devem manter um equilíbrio entre os letramentos locais e os universais e valorizados. O estabelecimento desse diálogo demanda o conhecimento das práticas de letramento das culturas locais tanto quanto das hegemônicas.

O entendimento da existência de modelos culturais de leitura e escrita e do papel da socialização na construção de significados exige que se observe a interação dos sujeitos em outros contextos além do educacional. Faz-se necessário observar os “eventos de letramento” nos quais certo grupo se envolve para que se possa identificar quais são suas “práticas de letramento.”

O conceito de “eventos de letramento” foi elaborado por Heath (1982) em sua investigação sobre as diferentes formas de letramento de crianças em idade pré-escolar em três comunidades distintas nos EUA. A pesquisadora definiu “eventos de letramento” como “ocasiões nas quais a linguagem escrita é fundamental para a natureza da interação entre

participantes e para os seus processos e estratégias de interpretação. ”⁹ (HEATH, 1982, p. 50) [minha tradução]. Os eventos de letramento são, portanto, os acontecimentos visíveis como, por exemplo, a leitura do cardápio em um restaurante, de placas de trânsito, ou de uma bula de remédio. Os eventos podem ser banais, cotidianos, outros podem estar relacionados a procedimentos particulares de determinadas instituições. Em cada um desses eventos, os participantes seguem regras de interação socialmente estabelecidas pelas comunidades às quais pertencem. Assim, a leitura de um cardápio em um restaurante, por exemplo, vai respeitar as regras de interação que ditam o “como ler e interpretar” tal texto.

Já o conceito de “práticas de letramento” é mais abstrato, segundo Street (2014, p. 18) uma vez que extrapola a materialidade do acontecimento para englobar aspectos culturais e ideológicos envolvidos. Compreender as práticas de letramento significa entender de que forma os significados são construídos naquele evento observável. É preciso considerar as convenções e suposições culturais, sociais e históricas que operam de modo oculto em prol do funcionamento de determinado evento. Para Barton e Hamilton (2010, p. 7), as práticas de letramento são “os modos culturais gerais de uso da linguagem escrita dos quais as pessoas se valem durante suas vidas” [minha tradução]. Os autores enfatizam ainda que as práticas são moldadas por regras sociais e pelas relações de poder que estabelecem quem pode produzir e/ou consumir determinados tipos de textos. O conceito, portanto, está mais relacionado às regras internas de grupos e comunidades do que a características particulares do sujeito.

Essa pesquisa alinha-se, portanto, com a perspectiva do NLS, que considera os letramentos como social e culturalmente determinados e que devem ser compreendidos por meio do contexto (histórico, social, cultural e econômico) no qual estão inseridos. Nesse sentido, as práticas de letramento observadas através desse prisma não podem ser reduzidas à uma competência técnica, mas devem ser consideradas na complexidade do fenômeno.

Para sintetizar as discussões desenvolvidas pelo NLS que embasam a teoria acerca do caráter social dos letramentos, Barton e Hamilton (2000, p.7) reúnem seis proposições que sustentam a ideia de que leitura e escrita são práticas socialmente situadas e que são igualmente relevantes para as discussões propostas nesta pesquisa.

A primeira proposição considera que o “letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais; que podem ser inferidas a partir da observação dos eventos mediados por textos escritos. ” (BARTON; HAMILTON, 2000, p.8). Em outras palavras, o letramento é um fenômeno que inclui atividades de leitura e escrita consideradas nas estruturas

⁹ “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies.”

sociais onde estão inseridas, pelas quais são moldadas e que, por sua vez, ajudam a moldar. A identificação do letramento se dá através da observação dos eventos de letramento, situações de comunicação cotidianas onde leitura e escrita estão presentes e que ocorrem sempre em um contexto de interação social. Contudo, há que se olhar para além dos padrões de comportamento e considerar valores, atitudes, sentimentos e relações sociais subjacentes.

A segunda proposição considera que “há diferentes letramentos associados a diferentes esferas da vida”¹⁰ (BARTON; HAMILTON, 2000, p.11). Família, trabalho, escola, igreja, mídias, etc., são exemplos de “locais” onde diferentes práticas de letramento são desenvolvidas e praticadas. São esses lugares sociais que determinam as regras e parâmetros para as práticas relacionadas às atividades de leitura e escrita. Os letramentos envolvidos na atividade de cantar uma canção em casa são pertinentes àquele contexto social e não são transferíveis para outros contextos. Mudado o contexto social, mudam-se as práticas de letramento e seus sentidos. Assim, os letramentos envolvidos na atividade de cantar uma canção na escola são diferentes, e tampouco constroem os mesmos significados daqueles construídos no contexto social “casa”. Isso porque as relações sociais são diferentes em cada contexto por onde circulam os sujeitos. Além disso, as pessoas desempenham papéis sociais diferentes dentro de cada uma dessas esferas porque pertencem a comunidades discursivas diferentes. Barton e Hamilton (2000, p.10) utilizam o conceito elaborado por Swales (1990) que considera comunidades discursivas “grupos de pessoas unidos pela maneira característica de falar, agir, valorizar, interpretar e usar a linguagem escrita.”¹¹ [minha tradução]. Assim, a interação social tem papel fundamental para desenvolvimento, aprendizagem e ensino das práticas de letramentos. Ainda, as práticas de letramento pertencentes a cada esfera da vida não são aleatórias: há práticas de letramento criadas com muita especificidade e perpetuadas para cada esfera.

As instituições sociais, como igreja, escola e família, por exemplo, podem ser consideradas “esferas da vida” e apresentam práticas de letramento particulares, o que nos leva à terceira proposição de Barton e Hamilton: “As práticas de letramento são reguladas por instituições sociais e por relações de poder, alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.”¹² (BARTON; HAMILTON, 2000, p.12). Algumas instituições sociais têm um papel de maior prestígio na sociedade e, portanto, tendem a ditar parâmetros para as

¹⁰ “There are different literacies associated with different domains of life.”

¹¹ “[...] groups of people held together by their characteristic ways of talking, acting, valuing, interpreting and using written language.”

¹² “Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.”

práticas de letramento. Essas instituições dominantes têm força para valorizar uma prática em detrimento de outras. A escola é um exemplo disso. As práticas de letramento presentes na escola são o retrato das práticas valorizadas pela sociedade e que, portanto, devem ser ensinadas e aprendidas. Os letramentos excluídos dessa instituição tendem a ser aqueles que gozam de menor prestígio social. Esse fato é particularmente interessante quando consideramos o texto literário uma vez que a leitura desse tipo de texto é socialmente valorizada e constitui um dos letramentos a ser aprendidos na escola.

Outro aspecto salientado pelos autores é que as práticas de letramento não têm um propósito em si, não são, em sua maioria, auto motivadas. Existe um contexto e uma motivação para além daquela prática de letramento. O exemplo citado pelos autores é bem ilustrativo: a leitura de uma receita de torta não é *per se* o objetivo daquela prática. O evento de letramento acontece porque a pessoa tem o objetivo de fazer uma torta. A prática de letramento “leitura da receita” pode fazer parte de práticas sociais da “esfera do doméstico” e que podem estar relacionadas a questões mais amplas de gênero e papel social. Podemos imaginar, por exemplo, determinado contexto social onde a prática “leitura de receita” seja exclusivamente feminina, realizada por uma mulher no papel social de mãe cujo objetivo é proporcionar alimentação saudável para sua família. É essa a quarta proposição de Barton e Hamilton: “as práticas de letramento têm um propósito e estão inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplas”.¹³ (BARTON; HAMILTON, 2000, p.12). Os objetivos e propósitos que o letramento pode assumir também são socialmente negociados na interação. O mesmo pode-se se dizer em relação aos textos envolvidos, cujos seus significados e funções são dependentes e interligados ao contexto de uso.

Ao considerar o letramento como um fenômeno social e cultural, deve-se considerar também seu aspecto histórico. Assim, a quinta proposição de Barton e Hamilton é que “o letramento é historicamente situado”¹⁴. (BARTON; HAMILTON, 2000, p.13). As construções sociais, culturais e ideológicas do presente são resultantes das influências e ações históricas. Isso pode ser dito tanto em relação às práticas de letramento de determinada comunidade como em relação às práticas de uma pessoa, sujeitas a sua história de vida. A influência histórica pode levar um determinado tipo de letramento a ser prestigiado, transformado ou esquecido.

A sexta e última proposição de Barton e Hamilton diz respeito à aprendizagem de letramento bem como ao seu aspecto dinâmico. “As práticas de letramento mudam e novas

¹³ “[...] Literacy practices are purposeful and embedded in a broader social goals and cultural practices.”

¹⁴ “Literacy is historically situated.”

práticas são adquiridas com frequência através de processos de aprendizagem informal e de construção de sentido. ” (BARTON; HAMILTON, 2000, p.14). Os autores destacam que a aprendizagem de letramentos ocorre tanto nas instituições formais como nas informais. Sendo assim, se a aquisição de letramentos ocorre também em contextos sociais populares torna-se relevante, segundo os autores, compreender quais estratégias são utilizadas e qual a natureza desses letramentos. Além disso, os letramentos são afetados pelas mudanças que ocorrem na sociedade, sejam elas tecnológicas, culturais ou econômicas que implicam necessariamente em novos modos de interagir com os textos.

As pesquisas desenvolvidas pelo *New Literacy Studies* enfatizaram, portanto, a natureza sociocultural dos letramentos. Esse movimento representou uma mudança no modo de compreensão e estudo dos letramentos, rompendo com o paradigma teórico que concebe o letramento como uma habilidade técnica. Em outras palavras, o que é “novo” para o NLS é o modo de pensar os letramentos. Lankshear e Knobel (2011, p. 28; 2014, p. 98) sugerem que além da mudança de paradigma existe uma mudança no sentido da natureza dos letramentos que pode ser examinada através de dois ângulos: o da prática social caracterizada por um novo *ethos* (*new ethos stuff*), uma nova forma de agir, e o da prática social mediada pela tecnologia digital (*new technical stuff*).

Os autores argumentam que os novos letramentos são resultantes das profundas transformações sofridas pelas práticas sociais na contemporaneidade com a emergência das mídias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 28). Nos últimos anos, temos vivido um período ímpar de transformações tecnológicas e culturais e elas têm alterado profundamente nosso modo de comunicação e interação. Chartier (2007, p.8) chama atenção para essa transformação inédita na história dos seres humanos: mudança simultânea nos suportes da escrita, na técnica de reprodução e disseminação e, conseqüentemente, nos modos de ler. Chartier (2002, p. 108-109) aponta também outra particularidade na configuração da leitura nas mídias emergentes. O hipertexto rompe com o aspecto linear e sequencial do modelo tradicional de leitura ao possibilitar, através de conexões eletrônicas, variadas relações entre imagens, sons e outros textos. Para Chartier (2007, p.9), “a revolução digital obriga a uma revisão radical dos gestos e das noções que associamos ao escrito. ”

A modificação nos modos de interagir com o texto é aquilo que caracteriza o novo *ethos* proposto por Lankshear e Knobel (2014, p. 98). Comparado aos letramentos convencionais, “os novos letramentos são mais participativos, colaborativos e distribuídos e menos “publicados”, “centrados na autoria” e “individuais”[minha tradução]. Pesquisadores como Gee (2000, p. 43) e Luke (2000, p. 69) consideram que as mudanças que vivenciamos

estão criando não só novas formas de letramento, mas também têm um impacto significativo no modo como ensinamos e aprendemos. Mais que isso, essas mudanças estão exercendo forte influências sobre as esferas sociais, afetando a própria dinâmica interna de instituições como família e escola.

Segundo Gee & Hayes (2011), o advento e a expansão de mídias emergentes proporcionam, como a escrita e a imprensa antes delas, a possibilidade de equilíbrio entre produtores e consumidores de conhecimento, de ideias, produtos, serviços e textos. Assim, por exemplo, pessoas produzem suas próprias narrativas e encontram seus leitores, em qualquer lugar do globo, através da *web*. Os participantes dessas novas práticas de letramento são ativos, procuram comunidades de interesse, têm outra percepção da relação autor/leitor, buscam interatividade, compartilham recursos e conhecimento entre outras características. As práticas de letramento existentes nesse novo *ethos* são inéditas e não meras transposições de letramentos convencionais para a forma digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2014, p.98). Para os autores, esse “*ethos*” diferente implica em uma nova configuração de valores, hábitos e comportamentos e, conseqüentemente, novos tipos de interação social.

Apesar de coincidir com a emergência das tecnologias digitais, esse novo *ethos* parece não se restringir às práticas de letramento mediadas pela mídia digital. Se uma prática de letramento apresenta as características desse novo *ethos*, ela pode ser considerada um novo letramento. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 93). O inverso não é necessariamente verdade, ter acesso às tecnologias digitais e conhecimento de seu funcionamento não garante participação em novas práticas de letramento. Como Lewis (2007, p. 230) conclui, “novas tecnologias sustentam novas práticas, mas são as práticas propriamente ditas, e os contextos nas quais estão situadas (locais e globais), que são fundamentais para os novos letramentos”.¹⁵ [minha tradução]

Acredito que esse seja um ponto crucial das propostas de Lankshear e Knobel pois têm implicações na escolha do que se vai ensinar nas escolas. Nesse sentido, concordo com a proposta de Lewis (2007, p. 230) que considera uma consequência lógica desse contexto que as escolas coloquem o foco no ensino das práticas literárias desse novo *ethos* aos alunos ao invés de concentrar esforços no ensino das ferramentas tecnológicas.

Ainda, se pensarmos que as práticas de letramento se transformam ao longo da história podemos supor que a mudança na natureza dos letramentos relacionados às tecnologias emergentes, proposta por Lankshear e Knobel, possa, com o passar do tempo, influenciar

¹⁵ “New technologies afford new practices, but it is the practices themselves, and the local and global contexts within which they are situated, that are central to new literacies.”

formas convencionais de letramento. Aspectos como colaboração, participação ativa e autoria coletiva podem ser incorporados às práticas de letramento que circulam fora do meio digital. Compreender os valores, as atitudes e interações que perpassam as práticas de letramento é condição para a agência no contexto dos novos letramentos.

2.2. Multiletramentos, Multimodalidades e Ensino

Como mencionado na seção anterior, conceber os letramentos como prática social implica em considerar as práticas de letramento como resultantes dos grupos sociais e dos contextos histórico-culturais às quais pertencem. As práticas de letramento consideradas por esse novo paradigma configuram-se de modo muito mais complexo pois envolvem um grande número de variáveis na equação. Conforme salienta Monte Mór (2014, p.10), as reflexões que valorizam o aspecto heterogêneo das práticas e a diversidade de construção de conhecimentos tornaram-se cada vez mais necessárias e recorrentes.

Diante da pluralidade e diversidade de modos e práticas que permeiam a sociedade e do novo modo de compreender os letramentos, despontou a necessidade de voltar os olhos para o contexto educacional, que parece tender a uma pretensa homogeneidade e constância, principalmente por seu caráter organizador e transmissor dos conhecimentos historicamente gerados. Soma-se a isso o fato de que desde as últimas décadas do século XX a rápida evolução tecnológica tem alterado profundamente nosso modo de comunicação e interação. A emergência das mídias digitais tem causado um impacto significativo no modo como vivemos nossa vida, como ensinamos e aprendemos. (LUKE, 2000, p. 69). Há, portanto, um descompasso entre o modo como se considera e entende as práticas de letramento que circulam socialmente e o modo como são ensinadas na escola.

Nesse cenário, o NLG apresentou em 1996 um manifesto em favor de uma Pedagogia dos Multiletramentos como uma proposta de educação que contempla as mudanças que ocorrem no mundo e nos modos de comunicação. A proposta do grupo era discutir quais aspectos das formas tradicionais de letramento presentes nas escolas ainda eram relevantes e incorporar os modos de construção de sentido emergentes das sociedades contemporâneas (locais e globais) decorrentes tanto dos avanços tecnológicos que alteraram os modos de comunicação quanto da globalização. O termo “multiletramentos” refere-se a duas dimensões dos letramentos: a das multilinguagens e a das multimodalidades.

A primeira dimensão do termo multiletramentos refere-se à diversidade social. Um termo bastante amplo que compreende, entre outras coisas, por exemplo, a situação de línguas de grupos minoritários, principalmente em face do cenário da globalização, e sobretudo as diferenças discursivas dentro de uma mesma língua. O foco central do NLG gira em torno do conceito de “línguas sociais” elaborado por Gee (2008, p. 11): “estilos diferentes de língua usados para propósitos e ocasiões diferentes”¹⁶ (minha tradução). Em contextos diferentes (profissional, nacional, étnico, cultural, de grupos de afinidade, etc.) sujeitos assumem identidades diferentes (e também divergentes) e se envolvem em práticas de letramento distintas. Nesse cenário, a construção de sentidos depende em demasia da negociação das diferenças discursivas. A negociação dos sentidos é compreendida como um aspecto fundamental do processo de ensino e deve ser contemplada numa pedagogia de multiletramentos.

Essa dimensão ainda inclui outros “multi” que estão ligados à diversidade de contextos como, por exemplo, papel social, relações interpessoais, identidade, grupo social, etc. (KALANTZIS et al., 2016, *Locais do Kindle* 282). Consonante com a proposta do NLG, Rojo (2009, p.107) salienta que essa dimensão dos multiletramentos possibilita que as práticas de letramentos das culturas locais sejam trazidas para o âmbito escolar de modo a dialogarem, em pé de igualdade, com os letramentos socialmente valorizados. Segundo a autora, a subversão da hierarquia não implica o apagamento dos conflitos, que seriam bem-vindos dada sua força transformadora. O papel da escola é o de promover o encontro entre as diferenças.

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p.115)

A segunda dimensão dos letramentos, a **das multimodalidades**, parte do princípio que a construção de sentido é uma forma ativa e dinâmica de transformação do mundo e não um processo de reprodução (COPE & KALANTZIS, 2009, p. 173). A conjugação entre vários modos (linguístico, visual, espacial, auditivo, gestual, etc.) é uma tendência cada vez mais presente nas práticas contemporâneas, facilitadas em especial pelas inovações tecnológicas. Textos conjugam imagens, sons e movimento com muito mais frequência e esse é um fato bastante expressivo se considerarmos os hipertextos, *gifs*, *emojis* e *memes* que circulam pela internet, ou via *WhatsApp* e *Messenger*. São modos de construção de sentido que vão além da escrita e que constroem significado de maneira diversa daquela comumente ensinada nas

¹⁶ “[...] different styles of language used for different purposes and occasions.”

escolas. Os textos multimodais não dependem das tecnologias digitais para serem criados (a comunicação face a face é profundamente multimodal, por exemplo) mas é certo que essas ferramentas potencializam seu uso.

Segundo a definição de Kress e Jewitt (2010, p.342) textos multimodais compreendem “uma série de ‘recursos de representação’ e seus usos na comunicação. [...] (São) conjuntos de recursos socialmente organizados que contribuem para a construção de sentido”.¹⁷ O aspecto multimodal não é nem uma novidade, muito menos uma exclusividade do hipertexto. A língua, por exemplo, é por excelência um sistema multimodal (KRESS, 2010; GEE & HEYES, 2011), na medida em que envolve sons, representações gráficas, e imagens mentais. O quadro 1 abaixo resume os modos de representação da proposta para uma pedagogia dos multiletramentos apresentados pelo NLG após revisão e inclusão de conteúdos em artigo publicado em 2009.

Quadro 1. Modos de representação

| | |
|------------------------|---|
| Escrita | a escrita (representação de significado para outrem) e leitura (representação de significados para si mesmo) - caligrafia, a página impressa, a tela |
| Linguagem Oral | fala ao vivo ou gravada (representação de significado para outrem); compreensão auditiva (representação de significado para si mesmo) |
| Representação Visual | imagem parada ou em movimento, escultura, artesanato (representação de significado para outrem) vista, paisagem, cena, perspectiva (representação de significado para si mesmo) |
| Representação Auditiva | música, sons ambientes, barulhos, alertas (representação de significado para outrem) ouvir, escutar (representação de significado para si mesmo) |
| Representação Tátil | toque, cheiro e gosto: a representação para si de sensações corporais e sentimentos ou representações para outros que “os toca” fisicamente. As formas de representação tátil incluem a cinestesia, contato físico, sensações cutâneas (calor/frio, textura, pressão), pressão, objetos manipuláveis, cocção e ingestão, aromas |
| Representação Gestual | movimentos de mãos e braços, expressões faciais, movimentos do olho e olhar fixo, linguagem corporal, passo (modo de andar), vestuário e moda, penteado, dança, sequência de ação, <i>timing</i> (sintonia), frequência, cerimônia e ritual. Gesto é compreendido de modo amplo e metafórico como ato físico de transmitir uma mensagem em oposição ao significado mais literal do movimento de braço e mãos. Representar para si mesmo |

¹⁷ “a range of ‘resources for representation’ and their uses in communication. [...] (it views them) as socially organized sets of resources that contribute to the construction of meaning.”

| | |
|------------------------|---|
| | pode tomar a forma de sentimentos e emoções ou do ensaio mental de seqüências de ação. |
| Representação Espacial | proximidade, espaçamento, disposição, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagens (de ruas, cidades, naturais). |

Fonte: Traduzido e Adaptado de COPE e KALANTZIS, 2009, p.175

Podemos perceber pela variedade de modos incluídos que a construção de significados está relacionada com o espaço físico que o sujeito ocupa no mundo, como se move, que gestos acompanham seu discurso, que roupas veste, como penteia o cabelo. A escrita é apenas mais um modo entre tantos outros. Não obstante, o modo escrito ocupa destaque nos letramentos tradicionais em detrimento de qualquer outro modo de representação, como se a escrita fosse um sistema isolado e independente (o modelo autônomo de Street).

Segundo Cope e Kalantzis (2009, p.176), há duas características dos modos de representação que são essenciais para a pedagogia dos multiletramentos. A primeira diz respeito à *affordance*¹⁸: cada modo possui características e recursos singulares que os tornam aptos para representar determinadas “coisas”¹⁹ de forma muito particular e exclusiva (cada modo é único). A segunda refere-se ao paralelismo entre modos: modos diferentes apresentam a capacidades de representar as mesmas coisas, são os paralelos representacionais. O paralelismo entre modos torna possível que uma mesma coisa seja representada por modos distintos, um processo dinâmico chamado sinestesia.²⁰

¹⁸ "Affordance" é outro conceito central para a multimodalidade. Baseia-se nos aspectos materiais (socialmente moldados) do modo de representação. Refere-se ao potencial que esse material oferece de expressar ou comunicar algo utilizando os recursos do modo (JEWITT, KRESS, 2010, p. 343). Optei por manter o termo em língua inglesa pela falta de um termo equivalente em língua portuguesa que já tenha sido adotado pela comunidade acadêmica.

¹⁹ Os autores usam o substantivo "*things*" em inglês para expressar a grande variedade de possibilidades de representação que os modos trazem. Em outras palavras, referem-se a tudo que possa ser representado. Justifico assim minha opção por usar o termo em língua portuguesa, "coisa". Como a palavra "*things*", o termo em português tem um vasto campo semântico, podendo ser usado para se referir à ações, objetos, características, fatos, situações.

²⁰ No original em inglês "*synaesthesia*". Segundo o *Oxford Learner's Dictionary*: o fato de experienciar algo de modo diferente da maioria das pessoas, por exemplo, experienciar cores como se fossem sons ou formas como se fossem sabores, ou sentir algo em uma parte do corpo quando outra é estimulada. A palavra é usada pelos autores para enfatizar a correspondência indireta entre os diferentes modos de representação. Em português equivale ao termo "sinestesia" Não deve ser confundida aqui com o termo "*kinaesthesia*", traduzido por "cinestesia" em português, que se refere ao "sentido que proporciona a percepção da posição e movimento das partes do corpo proveniente dos órgãos sensoriais presentes nos músculos e articulações."

"*synaesthesia*" In: *Oxford Learner's Dictionary Online* (web) Disponível em: <<http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/synaesthesia?q=synaesthesia>> Acesso em 25 jul. 2017.

"*kinaesthesia*" In: *Oxford Learner's Dictionary Online* (web) Disponível em: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/kinaesthesia#kinaesthesia__5> Acesso em: 25 jul 2017.

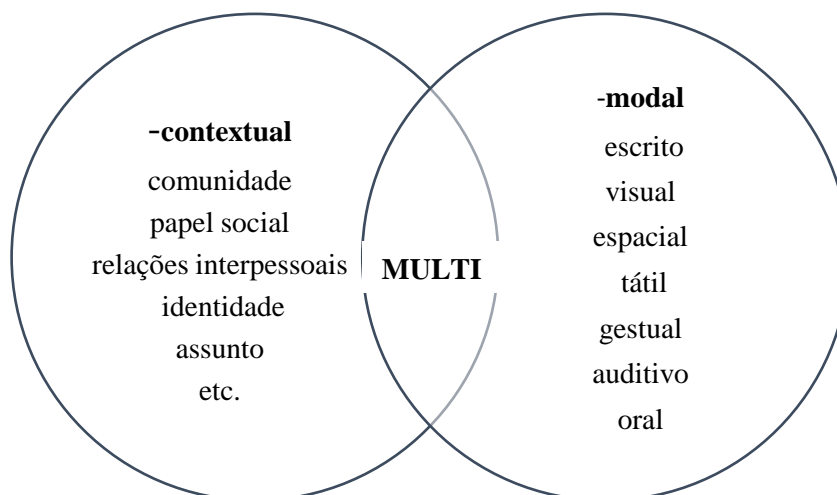
A crítica do NLG às formas tradicionais de letramento reside no fato de que ao concentrar esforços na escrita como único modo de representação, ignoram o potencial educacional presente na sinestesia. Em nosso dia-a-dia estamos habituados a combinação de modos na comunicação: placas de trânsito combinam texto e imagem; aparelhos de *GPS* combinam som e imagem em movimento, vendedores ambulantes combinam textos e sons. Se é verdade que o caráter multimodal das representações está ganhando maior destaque, sendo mais conscientemente observável, o ensino da escrita deve ser capaz de contemplar as possíveis interfaces que essa faz com outros modos de representação.

Por outro lado, os significados expressos em um modo não podem ser transferidos diretamente para outro modo. O paralelismo diz respeito a capacidade de representação, contudo, quando se muda o modo também se altera o significado em alguma medida. Um filme e um romance nunca serão a mesma coisa e não construirão os mesmos sentidos, pois ambos os modos obedecem a lógicas diferentes. Por exemplo, uma personagem num romance pode ter sua aparência apresentada aos poucos, permitindo que o leitor construa mentalmente a imagem daquela personagem através de pistas dispersas na narrativa sem ser, em momento algum, totalmente revelada. Em um filme, a personagem terá o semblante da atriz escolhida para o papel. A aparência da atriz pode ser alterada através de recursos técnicos, mas, ainda assim, é a face da personagem tal qual imaginada pelo diretor do filme.

É necessário conhecer as inter-relações que se estabelecem entre as diferentes linguagens presentes em determinado texto multimodal. Por exemplo, ainda no caso de filmes a combinação entre imagem, som e linguagem verbal pode produzir efeitos particulares no leitor/espectador a partir da configuração particular de cada sistema e de como operam em conjunto. Kress e Van Leeuwen (1999, p.15) salientam que é necessário desenvolver habilidades específicas para que a compreensão desses textos seja real. Por esse prisma, o estudo de uma versão cinematográfica de uma obra literária não poderia ser restrito, por exemplo, às questões de fidelidade, uma vez que elementos visuais contribuem para a significação do texto. O espectador do filme não usa o mesmo conjunto de habilidades que o leitor do livro para construir os significados dos textos.

A característica inerentemente multimodal das formas de representação na contemporaneidade aponta para a necessidade de suplementar o ensino das formas tradicionais de letramento, aquelas que enfatizam somente a escrita, através da integração de outros modos com vistas a possibilitar o desenvolvimento de práticas de letramento multimodais. A figura abaixo resume as duas dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos:

Figura 1: As duas dimensões ‘multi’ dos Multiletramentos.



Fonte: KALANTZIS et al. 2016, locais do Kindle, 282 [minha tradução]

A utilização de multiletramentos na sala de aula pode implicar, mas não necessariamente, o uso de tecnologias emergentes em função do conhecimento trazido pelos estudantes. Ao adotarmos o conceito de letramento como prática social, torna-se necessário levar em conta o contexto dos alunos e as práticas de letramentos que lhes são familiares.

As sociedades contemporâneas testemunham a relação de grande familiaridade existente entre os jovens e as tecnologias digitais. A percepção geral é que estas relações estão se intensificando progressivamente já que a inserção neste contexto se dá ainda na primeira infância praticamente com a mesma velocidade com que novos *gadgets* são inventados. No entanto, mesmo para a geração dos supostos “nativos digitais” este está longe de ser um fenômeno homogêneo. Enquanto alguns se envolvem em várias práticas de letramento digital no modo como produzem e consomem textos multimodais diferentes, outros ainda lutam para ter acesso a esse tipo de tecnologia. Pesquisas feitas nos últimos anos (LIVINGSTONE, HELPSTER, 2007; BEAVIS, 2013) buscam reconhecer as inter-relações de diferentes fatores socioeconômicos e culturais que moldam o envolvimento dos jovens com as tecnologias digitais.

Essas pesquisas indicam que a participação, contudo, é irregular tanto no que diz respeito ao acesso à tecnologia como à qualidade da interação. Para utilizar as plataformas digitais de modo eficaz, os jovens precisam ser capazes de conjugar as formas tradicionais de letramento (de escrita e leitura) com as emergentes. Ou seja, esses jovens precisam “aprender a conectar suas experiências com uma tradição muito mais antiga” (JENKINS; KELLEY, 2013).

Há pelo menos dois fatores determinantes na equação que estabelece o relacionamento dos jovens com as tecnologias digitais. Primeiro, o acesso às tecnologias

digitais continua restrito a certos grupos socioeconômicos. Obstáculos de ordem social, econômica e política precisam ser superados para que a inclusão digital atinja a maior parte da população jovem, principalmente no caso do nosso país. Segundo, o acesso às tecnologias digitais não garante a participação efetiva nesse meio. Pode-se pressupor, até com certo grau de segurança, a existência de um hiato entre sujeitos digitalmente “fluentes” e aqueles com pouco ou nenhuma intimidade com as novas mídias. (JENKINS *et al*, 2009).

Assim, apesar de inspirada pelas novas práticas de letramento que surgiram impulsionadas pela revolução nos meios de comunicação no final do século XX, a Pedagogia dos Multiletramentos não deve ser reduzida ao uso de ferramentas digitais ou ao ensino das práticas de letramentos oriundas das mídias emergentes. Obviamente as questões relativas ao ensino e as mudanças dos meios de comunicação são abordadas com bastante relevância pelos pesquisadores. Contudo, o ponto central da proposta é a busca por um ensino que promova a igualdade entre aprendizes de diferentes origens, em e de contextos diversos e com inclinações particulares. O objetivo do projeto da pedagogia dos multiletramentos é desenvolver uma educação pluralista que atenda as dinâmicas de diversas esferas da vida (pessoal, cívica, econômica).

Para Cope e Kalantzis (2009, p. 167), só há um objetivo aceitável para a educação, mesmo que aparentemente utópico: a igualdade. O modo de alcançar tal objetivo é através da observação das diferenças individuais e subjetividades dos aprendizes. Segundo os autores, a diversidade é uma questão central na atualidade com desdobramentos muito mais complexos que simples considerações sobre nacionalidade ou classe social. Um olhar um pouco mais atento em relação a sociedade revela diferenças de experiências, interesses, objetivos, valores, disposições, sensibilidades, línguas sociais e discursos. A educação deveria contemplar a diversidade de modos de agir no mundo pois ignorar esse fato resulta na “exclusão daqueles que não se encaixam na norma. Significa a ineficácia, ineficiência e, conseqüentemente o desperdício de recursos na forma de um ensino que não envolve cada um dos estudantes de modo a otimizar suas performances.”²¹ (COPE e KALANTZIS, 2009, p. 183) [minha tradução]

A proposta de uma educação pluralista se opõe a ilusão de uma pretensa homogeneidade social. Para Cope e Kalantzis (2000, p. 124) o pluralismo é o tipo de educação que não busca apagar as diferenças, ao contrário, valoriza os saberes, inclinações e interesses trazidos pelos estudantes. O processo de aprendizagem é visto por outro prisma onde o aprendiz

²¹ “[...] exclusion of those who don't fit the norm. It means ineffectiveness, inefficiencies and thus wasted resources in a form of teaching which does not engage with each and every learner in a way that will optimize their performance outcomes.”

não mais “se livra” dos conhecimentos que traz consigo para adquirir outro conjunto de conhecimento “melhor”, socialmente adequado, como modo de alcançar uma “evolução” social. A educação pluralista, ao contrário, procura conjugar conhecimentos de modo a expandir o repertório de saberes do aprendiz a partir daquilo que ele já traz consigo.

A Pedagogia dos Multiletramentos, através do ensino pluralista, proporciona o espaço para o diálogo entre várias formas de saber, entre os vários letramentos e formas de engajamento pois possibilita, por exemplo, diferentes pontos de partida e de chegada para a aprendizagem, considerando as inclinações do aprendiz ou as particularidades de sua identidade. Ademais, ao considerar as multimodalidades como uma dimensão dos multiletramentos, pode viabilizar que aprendizes explorem diferentes potenciais expressivos na construção de sentidos. O uso da sinestesia como estratégia de aprendizagem possibilita que aprendizes compreendam, por exemplo, o processo de construção de sentidos e ocupem o lugar de produtores de significado, pois

[...] considerando que cada significado utiliza recursos do já projetado mundo de representação; cada produtor de significado projeta o mundo novamente de uma maneira que sempre é transformadora dos significados; e, em seguida, deixa um traço representacional a ser encontrado por outros e transformado novamente.²² (COPE e KALANTZIS, 2009, p. 183) [minha tradução]

A Pedagogia dos Multiletramentos revela inúmeras possibilidades de trabalho que envolvem formas de letramento populares, emergentes, de cultura de massa e tantas outras. A meu ver, há um potencial para o trabalho com narrativas multimodais em sala de aula e formação do leitor. Colocar o aprendiz na posição de produtor de significado pode ser extremamente motivador da aprendizagem, mais ainda quando a proposta envolve a leitura de textos literários. A própria dinâmica de sala de aula é alterada já que os papéis de “quem ensina” e “quem aprende” dependem de quem são os sujeitos envolvidos e daquilo que é proposto pelo grupo. Cada aluno contribui com suas aptidões e com o conjunto de saberes que traz consigo. Cabe ao professor encontrar também seu novo lugar nesse cenário. À primeira vista, esse novo papel pode parecer desconfortável, afinal o professor tradicionalmente ocupa a posição de detentor do conhecimento. Contudo, me parece que esse é um fardo muito pesado de se carregar. Vislumbro a possibilidade de aprender com os alunos, de dividir o processo com eles como uma oportunidade verdadeiramente tentadora (e leve) de crescimento profissional e pessoal.

²² [...] every meaning draws on resources of the already designed world of representation; each meaning maker designs the world afresh in a way which is always uniquely transformative of found meanings; and then leaves a representational trace to be found by others and transformed once again.

2. 3. Letramento literário

Durante muito tempo, o ensino de leitura nas escolas era pautado por aquilo que se considerava “um bom modelo de escrita”, em sua maioria textos canônicos considerados por seu “valor” literário. A compreensão dependia de qualidades intrínsecas do texto e da correta identificação das intenções do autor. O aluno era avaliado a partir de sua capacidade de identificar a leitura ‘correta’ de determinado texto através de um teste escrito. (KALANTZIS et al, 2016, locais do Kindle 308-309). Frente ao cenário atual das mídias emergentes e das mudanças profundas nos modos de comunicação, essa forma de letramento é colocada em cheque.

Como apontamos anteriormente, a partir do desenvolvimento do conceito de letramento como prática social passou-se a considerar as influências culturais e ideológicas que os processos de leitura e escrita sofrem em decorrência do contexto onde estão inseridos. Para Zappone (2008a, p.52) o conceito pode ser aplicado aos estudos literários com a condição de que a escrita seja “compreendida dentro das especificidades concernentes aos textos literários.” Dessa condição surge a necessidade de definir quais características são próprias da escrita literária.

A partir da sugestão de Hansen (2005 *apud* Zappone 2008a, p. 52), a autora adota a *ficcionalidade* como característica distintiva da escrita literária. Assim, a escrita literária a qual nos referimos, segundo a proposta de Zappone (2008b, p. 30), é

a escrita imotivada, gratuita, cuja marca fundamental seria a ficcionalidade que se opera por diversas formas de figuração mimética (dramática, lírica, narrativa, épica) que se caracterizam por formas enunciativas com traços específicos.”

Outra característica a ser considerada é a da escrita literária como *forma discursiva*, enunciativa, que pode ser difundida através de diversos suportes e não se restringem a sua materialidade grafada ou impressa. Portanto, as características fundamentais da escrita literária a qual nos referimos incluem seu caráter ficcional, a relação de gratuidade com o público e suas características discursivas própria (presente não apenas em textos escritos).

Observada essa definição mais ampla de literatura, o conceito de letramento literário pode ser estabelecido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos” (ZAPPONE, 2008, p.31).

A autora oferece quatro colocações para a compreensão do conceito de letramento literário aplicado aos estudos literários que considero pertinentes para o desenvolvimento dessa pesquisa:

1. “O letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária. ” Essa proposição implica incluir todos os textos que atendam às características estabelecidas como pertencentes a escrita literária (ficcionalidade, gratuidade e forma discursiva própria) e não somente os textos que fazem parte de da tradição ocidental, eurocêntrica, branca, masculina. Embora esses textos tradicionais tenham o respaldo das instituições de ensino, eles não são os únicos a promoverem práticas de letramento literário.

2. “Como o conceito de letramento está associado aos usos sociais da escrita, [...] infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida. ” Quais seriam os usos sociais do texto literário? Para além dos muros da escola, o texto literário está presente, por exemplo, nas transposições multimodais (filmes, novelas, canções, cinema, teatro, ilustrações, etc.). Outro uso social seria a leitura “amadora” de textos literários, aquela que não se apoia na produção de críticos ou teóricos da literatura. Do mesmo modo podemos considerar a leitura de textos que não tem respaldo da academia, textos ficcionais marginais, como romance *best sellers*, da literatura dita “de massa”. Outro contexto possível seria o estabelecimento de uma relação de ficcionalidade para textos não ficcionais (biografias, matérias jornalísticas, depoimentos).

Os usos sociais desses textos são bem diferentes das práticas desenvolvidas nas escolas que, na maioria das vezes, remetem a situação descrita por Kalantzis no início dessa seção. Na escola, como Zappone salienta, a leitura do texto literário serve para o cumprimento de uma tarefa estabelecida pelo professor e que normalmente inclui identificação de elementos estruturais do texto e/ou elaboração de resumos da trama. Além disso, via de regra os alunos não compreendem as especificidades da leitura literária “profissional”, pautada pelas convenções da teoria literária.

3. As práticas de letramento literário são padronizadas ou determinadas pelas instituições sociais e relações de poder. Do mesmo modo que as demais práticas de letramento, há formas de letramento literário mais valorizadas, normalmente aquelas que pertencem ao universo escolar. Zappone vê na utilização dos modelos autônomos e ideológicos sugeridos por Street uma maneira de se problematizar as questões relativas a construção de sentidos. Para a autora é preciso oferecer ao aluno condições para que ele se aproprie desses modelos de leitura. O aluno deve também ser levado a desenvolver sentidos próprios para o texto ao mesmo tempo em que compreende os sentidos historicamente construídos.

4. “O letramento e o letramento literário são historicamente situados.” O conceito de letramento situa o uso da escrita como uma prática social e, retomando Gee, “só fazem sentido quando estudadas dentro do contexto das práticas socioculturais (e pode-se acrescentar os contextos histórico, político e econômico) dos quais fazem parte.”²³(GEE, 1999, p.180) [minha tradução]. O mesmo se aplica ao estudo das práticas de letramento literário. Zappone (2008, p 54) considera relevante investigar quais situações e contextos determinam as práticas de leitura e escrita literária dentro de diferentes grupos sociais para compreensão do modo como os letramentos operam e são constituídos.

Consonante com a proposta de Zappone, acredito que o conceito de letramento literário abre possibilidades de estudo que apresentam, a meu ver, maior coerência com o atual contexto das práticas de letramento. Primeiro porque possibilita que a escrita ficcional seja considerada em suas variadas formas, para além dos limites do texto escrito impresso. Textos ficcionais produzidos em outros suportes que não o grafado vem sendo consumidos (e também produzidos) em grande escala, tanto pela indústria cultural quanto por fãs que escrevem suas próprias versões das histórias favoritas e compartilham entre si. São textos que circulam por esferas sociais distintas e estabelecem relações de sentido com determinadas comunidades. Considerar o texto ficcional somente por sua materialidade é uma forma de redução de possibilidades, de horizontes, de outros modos de compreender o mundo. Como assinala Wielewicki,

As narrativas são fundamentais para a construção dos indivíduos que somos. Como existem diferentes formas de se contar histórias e diferentes formas de pensamento, privilegiar apenas um em sala de aula, ou seja, o livro escrito, leva-nos a excluir outras possibilidades. (WIELEWICKI, 2014, p. 86)

O segundo ponto é que a percepção da existência de práticas de letramento literário diferenciadas. As práticas de letramento literário presentes na escola estabelecem um tipo de relação de construção de sentido com o texto ficcional, mas não é a única relação possível. Não podemos esperar que todos os grupos sociais nas variadas esferas da vida tenham a mesma relação e construam os mesmos sentidos. Se pensarmos as práticas literárias a partir de uma concepção de letramentos, é possível uma expansão dos significados atribuídos ao escopo literário bem como uma valorização de práticas tidas como marginais em relação ao cânone literário. O estudo das diferentes práticas de letramento, tanto as escolarizadas como as que circulam por outros lugares sociais pode fomentar discussões que levem ao entendimento das

²³ [reading and writing] only make sense when studied in the context of social and cultural (and we can add historical, political and economic) practices of which they are but a part.

relações sociais entre as várias esferas. Além disso, conforme salienta Zappone (2008, p. 32) nesses moldes, a educação literária prepara o leitor para interagir com múltiplas formas ficcionais, canônicas ou emergentes.

Vale destacar que não há nenhuma intenção de hierarquizar os textos ficcionais, nem de desvalorizar textos da tradição literária, mas sim de relativizar os conceitos e refletir sobre os modos pelos quais a leitura literária vem se constituindo na sociedade contemporânea. Posições unilaterais e monolíticas sobre focar somente práticas literárias do cânone ou somente práticas literárias provenientes da cultura de massa pouco contribuem para a formação do leitor crítico face o panorama dos letramentos contemporâneos que se constituem como letramentos múltiplos, digitais e multimodais. Conforme argumenta Snyder,

As habilidades e conhecimento do letramento impresso são essenciais, mas não suficientes para sustentar as vidas bem-sucedidas e participativas dos jovens em uma sociedade em rede. [...]. Quando letramento é compreendido como um repertório de habilidades linguísticas e intelectuais, das quais os aprendizes precisam para funcionar em altos níveis em um mundo multimídia, noções de letramento como um conjunto de habilidades básicas prescritas para um mundo impresso parecem mais e mais limitadas.²⁴ (SNYDER, 2009, p.153)

Os argumentos elencados por Snyder (2009) endossam a constatação do descompasso existente no tratamento dado às práticas literárias e de ensino de literatura, e a diversidade e heterogeneidade das práticas de letramentos no mundo contemporâneo. Não se trata de ignorar formas de letramento tradicionais e muito menos de leitura dos textos canônicos; mas sim de incorporar letramentos literários multimodais às práticas desenvolvidas na escola. Essa incorporação fomentaria uma sinergia produtiva entre criatividade, crítica e apreciação estética de diferentes modalidades e representações do mundo criadas na esfera literária (seja ela a canônica ou a popular).

No mundo contemporâneo, parece haver uma tendência cada vez mais constante de conjugar texto escrito e texto visual. Além disso, a popularização de mídias emergentes favorece o texto que veicula imagens em movimento. É presença comum nas redes sociais animações feitas a partir de fontes variadas, fotos, filmes, desenhos animados, games, etc., produzidas pelos próprios usuários. Esses textos são multimodais, pois envolvem diferentes modos na produção de sentido.

²⁴ The skills and knowledge of print literacy are essential, but not enough to support young people's successful and participatory lives in the networked society. [...] When literacy is seen as a repertoire of linguistic and intellectual abilities, which learners need to function at the highest levels in a multi-media world, notions of literacy as a set of basic skills prescribed for a print-based world, seem more and more limited.

A ecologia das diferentes mídias e os letramentos associados aos seus usos, portanto, podem ser lentes novas que revigoram a abordagem do letramento literário e a formação do leitor. Engajar-se em práticas literárias multimodais, apreciar criticamente as concepções de mundo e sociedade subjacentes a tais práticas, e produzir novas práticas de letramentos múltiplos e multimodais é condição essencial para formação do leitor na contemporaneidade.

2.4 Jovens, literatura, multimídias e escola

As tecnologias de comunicação emergentes têm exercido grande fascínio na sociedade, mas, principalmente, entre aqueles que são mais jovens, tanto cronológica quanto mentalmente. Mídias emergentes e tradicionais se interlaçam numa complicada rede de possibilidades onde as fronteiras entre uma e outra estão menos delimitadas. Em meados do século XX, as pessoas tinham possivelmente uma percepção mais nítida das fronteiras que separavam o jornal, do rádio, da TV, do livro e do telefone, por exemplo. Atualmente, aparelhos multifuncionais, como o caso dos *smartphones*, reúnem num único suporte as funções que antes eram exclusivas de vários outros aparelhos.

A convergência das mídias se dá em dois sentidos (JENKINS, 2007, 04:03): de cima para baixo, forjada pelas decisões das corporações, e de baixo para cima, moldada pela participação dos consumidores. É um movimento de interdependência entre corporações e consumidores: a indústria do entretenimento está sendo moldada pela demanda crescente de textos que proporcionem a interação desejada ao mesmo tempo em que, através de seus produtos trans e multimidiáticos, molda o comportamento daqueles consumidores. Contudo, para Jenkins, mais do que um fenômeno tecnológico a convergência é um fenômeno sócio cultural que ocorre “dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros” (JENKINS, 2009, p.30). Para o autor, na cultura da convergência as histórias, ideias, informações, fluem através do maior número possível de canais. O ciberespaço funciona como um agente catalisador, para onde as histórias convergem, interconectam-se e se espalham. As hipermídias extrapolam os caminhos apresentados pela escrita e possibilitam que diferentes modos de expressão sejam incorporados, e cooperem para o aumento de possibilidades na construção de sentidos. (LÉVY, 2014, p.107)

A cultura da convergência supõe um tipo específico de consumidor, acostumado a interagir com as informações através de mais de um sistema de mídia, como consequência,

novos leitores surgem, assumindo o controle de suas histórias favoritas, com maior ou menor nível de interação e/ou habilidade. Jenkins (2013, p. 85) considera a maneira como esses leitores procuram, selecionam, organizam, reelaboram e compartilham as histórias que circulam como exemplo daquilo que Lévy (2004, p.29) chama de “inteligência coletiva”. Uma comunidade onde o conhecimento é construído de modo colaborativo, não hierarquizado, e onde o saber de um é compartilhado entre todos os outros membros. Este aspecto da construção do conhecimento tem reflexos na relação leitor/leitura uma vez que estamos diante de um novo tipo de leitor: “aquele que lê através de diferentes mídias e que compreende a leitura como uma atividade de compartilhar, desconstruir e atribuir significado”²⁵ (REILLEY *et al.*, 2013, *minha tradução*). As pesquisas desenvolvidas por Jenkins (2013), apoiado também nos achados de Murray (1997) conclui que muitos jovens nascidos nas últimas décadas do século XX são participantes ativos dessas comunidades e se engajam, por vezes apaixonadamente, nas atividades a elas relacionadas. São leitores acostumados a manifestar suas opiniões através de blogs, *vlogs*, fóruns online, ou postagens em redes sociais sobre suas séries, filmes, games ou músicas favoritas e também sobre política, meio ambiente, direitos humanos, entre tantos outros tópicos.

Esse comportamento, portanto, nos leva a suposição de que tais leitores têm o hábito de obter informação e interagir com ela através de diferentes mídias, e em várias modalidades. O mesmo se aplica às narrativas que escolhem ler e as relações que estabelecem com a obra de arte. A relação entre leitores e obra no ciberespaço, segundo Lévy (2014, p.108), pode ser resumida por três proposições: Em primeiro lugar, Lévy propõe o deslocamento da posição do receptor para uma posição central no processo de comunicação, rompendo com cadeia de produção da indústria de comunicação de massa. A segunda proposição diz respeito à diminuição das fronteiras entre produtores e espectadores, autores e leitores, que “...confundem-se em proveito de um *continuum* de leitura-escrita...”. Para Lévy, a obra de arte constitui um “atrativo cultural” que “nos insere em um ciclo criador, em um meio vivo do qual já somos sempre os coautores. ” (LÉVY, 2014, p.109). A terceira proposição concerne a permanência da obra, compreendida como sendo passível de armazenagem, combinação e reutilização. A obra que permanece é aquela que pode ser transformada. A transformação, remodelagem, remixagem da obra implica o possível envolvimento de modos de significação distintos.

²⁵ ...a **new type of reader**—one who reads across different media and who understands reading as an activity of sharing, deconstructing, and making meaning.

Jenkins (2009, p.161) compreende as proposições de Lévy como centrais para o entendimento das narrativas transmídia, narrativas que extrapolam as fronteiras da obra, abrindo espaço para serem exploradas em outras mídias, através de outros ângulos. Para o autor, as narrativas transmídia têm raízes nas brincadeiras de gerações passadas (JENKINS, 2011, 5:50), das aventuras imaginadas com “bonequinhos colecionáveis” (*action figures*), passando por jogos de RPG (*role play games*) e chegando até vídeo games de realidade aumentada, como *Pokémon Go*, brinquedos que colocam a autoria nas mãos do jogador. Tais brincadeiras refletem um antigo desejo de apropriação, já que o leitor quer se sentir parte da história.

Em seu trabalho pioneiro, *Hamlet on the Holodeck*, Murray (1997) já chama a atenção para as potencialidades narrativas presentes nos ambientes virtuais tendo em vista o caráter dinâmico e interativo desses meios. As múltiplas possibilidades de exploração e desenvolvimento das narrativas parecem se concretizar confortavelmente dentro da cultura digital. Para a autora, jovens são atraídos para as mídias emergentes justamente pela possibilidade de contar e interagir com histórias de modos que só são possíveis nesse ambiente.

Murray ressalta que algumas narrativas do século XX anunciavam a subversão do caráter linear numa tentativa de explorar as múltiplas possibilidades de resultados decorrentes de uma decisão da personagem. A autora cita obras de Borges, Schwartz e Pavic como exemplos de textos narrativos que exploram a multiplicidade de resultados. Além dos livros, ela também inclui filmes que brincam com a mesmo dilema, como “A Felicidade não se Compra” (*It's a wonderful life*), “De volta para o futuro” (*Back to the future*) e “O Feitiço do Tempo” (*Groundhog day*), todos tratam de um momento no tempo a partir de onde uma encruzilhada se desdobra, levando o personagem a vários futuros possíveis. Descrita por Murray como uma expressão da consciência das múltiplas possibilidades paralelas da vida, típica do século XX, a narrativa multiforme se abre em cenários ilimitados. O leque de possibilidades decorrentes de uma tomada de decisão presentes nessas narrativas é muito semelhante ao que ocorre nos jogos de vídeo games com a diferença de que, nesse sistema, o leitor/jogador é quem escolhe por qual caminho o personagem deve seguir.

O desejo de participar das histórias favoritas sempre acompanhou os leitores e não é exclusivamente alcançado pelas tecnologias emergentes, mas encontrou nelas campo fértil para sua materialização. As promessas de imersão foram intensificadas no decorrer do século XX, sustentadas por avanços tecnológicos, respaldadas pela indústria do entretenimento e, principalmente, motivadas pela postura mais atuante do leitor, que exige participar ativamente das histórias.

Uma boa história deve ter capacidade de suscitar a imersão,

Oferecendo-nos a segurança de alguma coisa exterior a nós mesmos (pois foi criada por uma outra pessoa) sobre a qual podemos projetar nossos sentimentos. As histórias evocam nossos desejos e medos mais profundos porque fazem parte dessa mágica região de fronteira. [*entre o real e o imaginário*]. Aquilo que Winnicott chamou de experiências “transicionais” vem do fato de que “a coisa real é aquela que não está lá.” (MURRAY, 2003, p.103)

No entanto, nem todos os leitores se relacionam com o texto da mesma maneira. Murray (2003, p.240) identifica três tipos distintos de público. Para os dois primeiros tipos, a autora faz um paralelo com o público dos folhetins – aqueles “ativamente engajados em tempo real”, que anseiam pela emoção dos acontecimentos a cada episódio e os “reflexivos a longo prazo”, que tem mais interesse na história como um todo coerente. O terceiro tipo de público seria aquele cujo interesse está em descobrir novos arranjos para a história, e o prazer do texto reside na possibilidade de justaposição de múltiplos pontos de vista e perspectivas sobre uma mesma história. Esse público é fruto do ciberespaço.

Jenkins, (2013, p. 89) acrescenta uma outra característica ao terceiro tipo de público descrito por Murray: o fascínio por “coleccionar informações”. Essa é uma tendência que, segundo o autor, faz com que esse público trabalhe em conjunto, muitas vezes organizados em comunidades, compartilhando dados reunidos e juntando esforços para obter informações de pessoas e lugares diferentes. O conjunto de informações coletadas serve, então, de matéria prima para as produções dos fãs. Desse modo, parece seguro afirmar que as mídias digitais emergentes são um campo fértil para aprendizagem e compartilhamento de conhecimento ao proporcionarem experiências estimulantes.

A participação, contudo, é irregular tanto no que diz respeito ao acesso à tecnologia como à qualidade da interação. Clinton, Jenkins e McWilliams (2013, p. 6-7) defendem que, para utilizar as plataformas digitais de modo eficaz, os jovens precisam ser capazes de conjugar as formas tradicionais de letramento (de escrita e leitura) com as emergentes. Ou seja, esses jovens precisam “aprender a conectar suas experiências com uma tradição muito mais antiga” (JENKINS, 2013, p.5). Ainda segundo o autor, a responsabilidade de encurtar as distâncias entre os papéis de leitor/autor e de auxiliar os alunos a refletir sobre o significado desses papéis no contexto das mídias emergentes recai sobre o professor de literatura. O autor elenca dois motivos para a afirmação que a aula de literatura é o lugar ideal para o estabelecimento da conexão entre os modos tradicionais e emergentes de letramento, primeiro porque o texto literário faz a ponte entre o passado e o presente, portanto entre tradição e “modernidade”, e

segundo porque é onde a correlação entre escritor/leitor fica evidente (o escritor também é leitor de outro escritor).

No entanto, a escola ainda se configura muitas vezes como uma zona livre de tecnologia na qual o espaço para as novas formas de inserção social e elaboração de conhecimento que circulam pela *web* é reduzido ou marginalizado. Para Jenkins (2010) a escola teria, ao contrário, que abraçar o uso das novas mídias digitais com o intuito de ajudar os jovens a desenvolverem os letramentos necessários para um engajamento significativo nesses meios, para que tenham condições de colaborar e se expressar numa cultura que tem esse viés mais participativo. Na opinião do autor, é bem possível que o conhecimento necessário para a atuação nas comunidades de conhecimento originárias das mídias emergentes esteja sendo fomentado pela cultura popular (*pop culture*) e não pelas escolas.

Além da tendência de valorização do modelo autônomo de letramento apontada por Street (2003b, p.4-5) e discutida no capítulo anterior, há um outro tipo de autonomia prezada na escola tradicional: a do aprendiz autônomo. Esse aprendiz é aquele que consegue buscar informação sozinho, sem ajuda dos pares. Nesse contexto, a informação obtida através de outros é reprimida como cópia, “cola”, sinal da falta de capacidade do aprendiz. Se, como afirma Jenkins (2009, p.185) “na sociedade da informação, elas (*as crianças*) brincam com a informação”, e crescem inseridas no ambiente transmidiático, parece lógico esperar que a escola desenvolva as habilidades necessárias para se lidar com as informações, ou seja, habilidades que promovam a colaboração entre os pares.

Isso posto, o próprio modelo de escola pode ser colocado em xeque. Não só novas habilidades e formas de letramentos são necessárias como também novas formas de se ensinar e abordar o aluno. Como afirma Brant (2008 *apud* PRETTO), as práticas educativas tradicionais não têm mais sentido no novo contexto de produção cultural. A postura do professor facilitador e os pressupostos da educação problematizadora de Paulo Freire parecem cada vez mais atuais e necessários.

Jenkins (2010, p.18) resume a função da escola e o papel do professor no contexto do século XXI,

Trata-se de ajudar os jovens a adquirir os hábitos mentais necessários para se engajar plenamente com o público em rede, para colaborar com uma comunidade de conhecimento complexa e diversa, e para se expressar numa cultura muito mais participativa. Esse novo modo de aprendizado requer que os professores adotem uma atmosfera mais colaborativa na sala de aula, permitindo que os alunos desenvolvam e afirmem especialidades distintas e utilizando o conhecimento para trabalhar em conjunto com problemas complexos.

Há pelo menos dois fatores determinantes na equação que estabelece o relacionamento dos jovens com as tecnologias digitais. Primeiro, o acesso às tecnologias digitais continua restrito a certos grupos socioeconômicos. Obstáculos de ordem social, econômica e política precisam ser superados para que a inclusão digital atinja a maior parte da população jovem, principalmente no caso do nosso país. Segundo, o acesso às tecnologias digitais não garante a participação efetiva nesse meio. Pode-se pressupor, até com certo grau de segurança, a existência de um hiato entre sujeitos digitalmente “fluentes” e aqueles com pouco ou nenhuma intimidade com as novas mídias (REILLEY et al., 2013).

À medida que mais e mais funções de nossas vidas se deslocam para o mundo online ou são conduzidas por meio de comunicações móveis, aqueles sem acesso às tecnologias, bem como ao capital social e cultural necessário para utilizá-las, vão sendo excluídos de uma participação ampla. (Jenkins, 2009, p.16)

Podemos argumentar que a necessidade de mudança de atitude é imediata já que, com frequência, os novos modelos de narração e interação mediados pelas tecnologias tendem a causar assombro nas gerações mais velhas e/ou pouco familiarizadas com essas formas narrativas e são normalmente banidos dos ambientes formais de ensino. Por outro lado, muitos dos professores que começam a atuar agora muito provavelmente tem outra relação com as mídias digitais emergentes. O que torna necessário investigar como suas práticas de ensino e leitura estão sendo trabalhadas nos cursos de graduação.

2.5 Leitura e apropriação de textos literários

O termo “remixagem”, do inglês *remix*, a princípio designa o processo de modificar uma música já gravada, transformando-a em uma nova versão. No processo, pode-se alterar ritmo, suprimir trechos, aumentar volume de um canal, acrescentar outros trechos, etc. É um processo criativo que parte de um modelo preexistente. Lankshear & Knobel (2008, p. 22) entendem a “remixagem” como a prática de combinação, manipulação e ou transformação criativa de artefatos culturais. Os autores partilham a visão de Lessig (2005 *apud* LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p.22-23) que estende esse modelo a toda criação artística cujo ponto de partida se apoia em outra ideia pré-existente: fotos, vídeos, pinturas, romances, etc.

A internet está repleta de exemplos de “remixagem”. Durante as olimpíadas de 2016 no Rio de Janeiro, por exemplo, a cada minuto as redes sociais eram invadidas por *memes*,

(imagens ou textos pré-existentes com alterações que visam provocar humor) de situações que haviam acabado de acontecer. Outros exemplos de remixagem comuns na internet incluem os *gifs* (animações), *mashups* (um tipo de colagem onde canções ou textos são criados a partir da junção de outras canções ou textos), paródias, comentários, apropriação de personagens, *fan fiction*, *fan art*, entre outros. Obedecendo aos princípios de copiar, combinar e transformar, as remixagens são facilmente distribuídas mundo afora pela *web*, servindo de material para novas combinações. Além disso, ainda há muitas outras práticas de remixagem que ocorrem fora da internet, como *cosplays* (reuniões onde os participantes se vestem e interpretam seus personagens favoritos) e os jogos de RPG (*role play games*, ou jogos de interpretação de papéis), onde os jogadores interpretam personagens de uma história que vão construindo enquanto jogam.

Longe de ser um fenômeno contemporâneo, a remixagem acompanha artistas de várias áreas desde tempos imemoriais (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p.22). Shakespeare baseou suas peças nos trabalhos de outros escritores, em histórias populares e em fatos históricos. Quase meio século após sua morte, seus escritos ainda inspiram gerações de escritores, cineastas, pintores e suscitam novas leituras. O escritor inglês Bram Stoker, autor de *Drácula* (1897), que até onde se sabe nunca visitou a Transilvânia, inspirou-se em contos folclóricos romenos (*The Book of the Were-Wolves* (1865) de Sabine Baring-Gould) e em relatos de viagem (*The Land beyond the Forest* (1888) de Emily Gerard) para compor o cenário de seu maior sucesso. Além disso, baseou grande parte de seu romance na obra *Carmilla*, de Sheridan LeFanu, publicado em formato de folhetim entre 1871-1872. Na metade do século XX, expoentes da *pop art*²⁶ produziam abertamente obras através remixagem. Trabalhos de Andy Warhol, Richard Hamilton, Lichtenstein, entre outros, primavam por utilizar imagens provenientes de anúncios publicitários para atribuir-lhes novos significados. Contos de fadas clássicos, como *Chapeuzinho Vermelho*, foram remixados por James Thurber e Angela Carter, e atualizados para o contexto do século XX. A apropriação de contos folclóricos, mitologias, contos de fadas é uma prática constante de Neil Gaiman, prolífico escritor contemporâneo cuja produção é com frequência multimodal. Para Lessig (2005 *apud* Lankshear & Knobel 2008, p.23), numa acepção mais abrangente, a própria cultura é construída através da remixagem: cada vez que um leitor comenta, discute, critica ou elogia um produto cultural, como um filme

²⁶ A *pop art* foi um movimento artístico que floresceu entre as décadas de 1950 e 1970, principalmente nos EUA e Grã-Bretanha. Baseado no imaginário consumista, o movimento se caracterizou pela apropriação de temas relacionados ao consumo (histórias em quadrinhos, alimentos industrializados, imagens de artistas, logomarcas) e também pela repetição e colagem. A *pop art* se apropriava de temas e produtos cotidianos, os resignificava e os devolvia a sociedade (CHILVERS, 2001, p. 420-421).

ou livro, ele está se apropriando daquele produto. Ou seja, de uma maneira bem ampla, para esse autor, toda criação cultural foi inspirada, influenciada e/ou é resultado da remixagem de outro produto cultural.

A remixagem, ou apropriação²⁷ (JENKINS *et al*, 2009, p.55-58) na nomenclatura do *New Media Literacies* (NML), é uma das habilidades centrais para o desenvolvimento dos letramentos nas mídias emergentes. O projeto *New Media Literacies* (doravante NML), iniciado no *Massachusetts Institute of Technology* e atualmente na *University of Southern California*, sob a orientação do pesquisador Henry Jenkins, se empenha em investigar como jovens aprendem fora de contextos formais de ensino desde a primeira década dos anos 2000. O grupo é formado por pesquisadores de áreas distintas (educação, letramentos midiáticos, comunicação, design de mídia, tecnologias da educação e professores do ensino regular) e se propõe a desenvolver modelos pedagógicos que possam articular formas de letramentos tradicionais e emergentes (JENKINS, 2013, p.4). O foco do projeto NML extrapola as questões de acessibilidade às tecnologias digitais para discutir temas relacionados às oportunidades de participação e desenvolvimento de competências culturais e sociais necessárias para a atuação efetiva no contexto das mídias emergentes.

As pesquisas do grupo tiveram como objetivo, num primeiro momento, a identificação das práticas participativas nas quais os jovens se engajam ao interagirem com as mídias emergentes. Dessa investigação surgiu uma lista das habilidades que o NML considera centrais e a partir das quais os jovens podem articular um envolvimento significativo nas mídias emergentes. Para o NML, esse conjunto de habilidades, cujas origens advêm das formas tradicionais de letramento, pode (e deve) ser ensinado em sala de aula. Destaca-se aqui o caráter comunitário dessas habilidades, que supõe o uso de inteligência coletiva, conforme discussão no capítulo 2, manifestada principalmente através da colaboração entre os pares. Há, portanto, uma mudança de ênfase das habilidades individuais para as habilidades sociais necessárias à participação.

A seguir, descrevo brevemente as habilidades destacadas pelo grupo.

1. Jogo²⁸: a capacidade de experimentar o ambiente como uma forma de solução de problemas. Jogar ou brincar com elementos que estão ao redor faz parte do desenvolvimento

²⁷ O termos “*remixing*” (remixagem) e “*appropriation*” (apropriação) são usados como sinônimos pelo grupo NML, porém, para esse trabalho adotarei o termo “apropriação” quando me referir a essa habilidade.

²⁸ A palavra “*play*” em inglês se aplica a vários contextos. Pode ser traduzida por *jogar*, como em “jogar um jogo”. Também equivale ao verbo *brincar*, no sentido de atividade prazerosa: “brincar com os amigos” ou “brincar de bonecas”. Pode ainda ser traduzida por “brincar de fazer de conta”, como em “brincar de piratas”. Essas de acepções da palavra “*play*” são consideradas pelo NML na descrição da habilidade. Assim, “*play*”

das crianças. Durante todo o crescimento, a habilidade de brincar e jogar pode estimular novas formas de aprendizagem.

2. Desempenho (*performance*): habilidade de adotar identidades alternativas com o propósito de improvisação e descoberta. Aqui, *performance* é entendida como a capacidade de se imaginar em cenários distintos, de assumir a identidade de personagens fictícios e, portanto, de agir como essa identidade alternativa, além de observar problemas a partir de vários pontos de vista. Essa habilidade é importante para as interações em diferentes espaços sociais *online* e *off-line*.

3. Simulação: habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real. Essa habilidade está diretamente ligada aos processos e métodos científicos de produção de conhecimento. Através de simulações, do processo de tentativa e erro, podem-se analisar os resultados de um experimento e sua viabilidade, por exemplo, jogos de simulação como *SimCity*, que requerem do jogador planejamento e compreensão das variáveis que determinam o sucesso do empreendimento.

4. Multitarefa: habilidade de analisar (*scan*) o ambiente e desviar o foco para detalhes relevantes. Frente ao volume de informações a que somos expostos, essa habilidade é um meio de selecionar o que é relevante e formular hipóteses a partir de informações fragmentadas.

5. Cognição distribuídas: habilidade de interagir significativamente com ferramentas que expandem a capacidade mental. Baseia-se no conceito de que a inteligência é algo construído através da interação entre pessoas, ambientes e situações. A inteligência, portanto, implica tanto na habilidade de utilização de ferramentas tecnológicas como na construção social do conhecimento. Aprendizes devem, então, ser capazes de acessar e utilizar as diversas fontes de informação.

6. Inteligência coletiva: habilidade de congregar conhecimento e comparar informações com outros com vistas a um objetivo comum. Conceito desenvolvido por Pierre Lévy (2004) implica na existência de uma dinâmica social do conhecimento “onde ninguém sabe tudo, todo mundo sabe alguma coisa, e o que é de conhecimento de um membro está disponível a todos.”²⁹ (JENKINS *et al*, 2009, p.72 [*minha tradução*]). O NML compreende que o papel da escola seria o de auxiliar estudantes a conjugar dois tipos de papéis: o do generalista,

compreende tanto manipulação de objetos (com ou sem regras pré-determinadas), como a interação e a experimentação.

²⁹ “*Collective intelligence...* in such a world, everyone knows something, nobody knows everything, and what any person knows can be tapped by the group as a whole.

aquele que sabe muito sobre muitas coisas e resolve problemas sozinho, e o do especialista, que partilha seu saber com a comunidade e consegue resolver problemas coletivamente apoiando-se nas especialidades de outros.

7. Julgamento: habilidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade de diferentes fontes de informação. O acesso à informação foi intensificado e facilitado com a internet. Estudantes devem ser ensinados a conjugar as fontes tradicionais de informação com as emergentes a partir de uma perspectiva crítica.

8. Navegação Transmidiática: habilidade de seguir o fluxo de histórias e informação através de múltiplas mídias. Essa habilidade está estreitamente ligada ao conhecimento de como significados são construídos em mídias diferentes, uma vez que há uma forte tendência a multimodalidade. Em suma, envolve a habilidade de ler e escrever dentro dos modos de expressão possíveis e disponíveis.

9. Rede ou interconexão (*networking*): habilidade de procurar, sintetizar e disseminar informação. Essa seria uma habilidade social e competência cultural central para a busca e disseminação de informações em diferentes comunidades.

10. Negociação: habilidade de circular por diversas comunidades, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas e compreendendo e seguindo diferentes normas. Redes sociais e comunidades online possibilitam o contato entre grupos cuja interação seria bastante improvável. A habilidade de respeitar e compreender múltiplas perspectivas bem como de negociar opiniões conflitantes faz-se necessária no atual cenário de interação online.

11. Apropriação: habilidade particularmente interessante para essa pesquisa, pois consiste em “desmontar” e reorganizar conteúdo. O *New Media Literacies* (NML) define apropriação, ou *remixagem*, nos seguintes termos:

Apropriação (também conhecida como remixagem) refere-se ao processo de construir algo a partir de um outro elemento que já existe com propósito de descobrir novos significados, expressar novas ideias, contar novas histórias, ou criar novos sons e imagens. Este processo torna um trabalho existente relevante e significativo em um novo contexto.³⁰(REILLY *et al*, 2013, online digital book)

O conceito de apropriação e transformação de um texto não é campo inédito nos estudos do texto literário. Em sala de aula, as práticas de interpretação e análise de obras literárias que levam em conta os trabalhos que serviram de inspiração para o autor estão, de

³⁰ Appropriation (also known as remixing) refers to a process of building upon something that already exists to discover new meanings, express new ideas, tell new stories, or create new sounds and images. This process makes an existing work relevant and meaningful in a new context. (REILLY *et al*, 2013, online digital book)

certa forma, trabalhando com o conceito de apropriação segundo a visão do NML. A crítica literária contemporânea explora, com frequência, o processo de apropriação de obras clássicas por outros autores. A crítica pós-colonialista, por exemplo, denomina reescrita “a apropriação do texto canônico pelo escritor de alguma ex-colônia europeia, consciente de seu papel de mestre no contexto pós-colonial.” (BONNICI, 2012, p.48) A estratégia possibilita que o cânone seja revisitado e ressignificado através de outras perspectivas.

Na literatura de língua inglesa podemos destacar alguns casos de apropriação estudados pelo pós-colonialismo. Publicado em 1966 o romance *Wide Sargasso Sea*, de Jean Rhys narra a história que antecede os acontecimentos do romance *Jane Eyre* (1847), de Charlotte Brontë. A personagem principal de Rhys dá voz à esposa louca do nobre inglês da obra de Brontë, acompanhando os acontecimentos que culminaram em sua clausura forçada e posterior suicídio. *Indigo* (1992), de Marina Warner, trata dos conflitos resultantes do encontro entre nobres colonizadores ingleses e os habitantes de uma ilha caribenha, uma apropriação da peça *A Tempestade* (1611), de Shakespeare. A reescrita de Warner concebe novas identidades a algumas personagens; a “feiticeira” de Shakespeare, *Sycorax*, por exemplo, passa a ser a anciã sábia e curandeira da aldeia no romance. Outro exemplo de apropriação do cânone é a reescrita de J. M. Coetzee do romance *Robinson Crusoe* (1719). Em sua obra, *Foe* (1986), Coetzee utiliza um ponto de vista distinto para narrar a história. A aventura é recontada por uma personagem, Susan, para o escritor Daniel Defoe, que deve escrevê-la. Ela narra sua estada na ilha com um homem apático, Cruso, e o escravo mudo Sexta-Feira, até o momento de seu resgate.

De modo geral, os estudos que analisam o processo de apropriação do cânone observam como autores literários reconhecidos pela crítica se apropriaram de obras normalmente canônicas. Com frequência, o professor de literatura apresenta os dois textos escritos, lado a lado e, no caso da análise desenvolvida pela crítica pós-colonialista, questiona a tradição de leitura do texto canônico enquanto oferece pontos de vista alternativos. De modo similar, segundo o NML (JENKINS KELLEY, 2013 p. 17) o estudo da apropriação dos textos literários canônicos por outras mídias estimularia a análise do impacto cultural desses textos na contemporaneidade bem com o exame dos pontos de convergência entre literatura e outras mídias.

Partindo do princípio de que artistas trabalham tanto dentro de uma tradição quanto com sua transgressão, esse conceito proposto pelo NML tenta romper com o discurso escolar de valorização exclusiva do primeiro. O que não significa o abandono das práticas tradicionais de letramento, mas sim a conjugação entre aquelas e as práticas resultantes do novo panorama cultural. A transformação criativa é um processo que exige análise, observação e discussão,

constituindo, portanto, uma ferramenta para o desenvolvimento de reflexão acerca das dimensões culturais envolvidas e compreensão dos possíveis significados sustentados por diferentes linguagens.

A sugestão do NML é que nas aulas de literatura a apropriação passaria também a ser desenvolvida pelos alunos e isso só é possível quando há engajamento com a obra “original”. Quando leitores também são escritores das histórias eles necessitam mobilizar conhecimentos e habilidades para analisar suas escolhas. As habilidades para tal tipo de atuação são aquelas presentes tanto nas práticas participativas identificadas pelo NML quanto nas práticas tradicionais de letramento. A relação entre leitores e obra em sala de aula, por essa perspectiva, obedece às proposições de Lévy (2014, p.108) que colocam leitores na posição de coautores e que estabelecem uma relação direta entre a continuidade da obra e seu potencial para apropriação, no qual se inclui a versão para outros sistemas semióticos.

A adoção desse conceito em sala de aula tem uma série de implicações para a formação e atuação do professor de literatura. Considerando a variedade de sistemas semióticos possíveis e a velocidade com a qual novas formas de narrativa surgem favorecidas pelo ciberespaço, quais seriam os requisitos mínimos para a formação de um professor de literatura? É importante, por exemplo, que esse professor conheça o instrumental teórico próprio de outros sistemas semióticos, uma vez que há particularidades, convenções e, inclusive, processos criativos distintos característicos de cada sistema. Considerando também tratar-se de um modelo participativo de leitura, a construção do conhecimento passa a depender grandemente da inteligência coletiva do grupo. O professor e alunos operam dentro de uma dinâmica diferente, ora assumindo a posição de especialistas, ora encontrando-se na posição de leigos em determinado assunto. De qualquer forma, estamos diante de uma proposta que procura romper com concepções tradicionais acerca do papel do professor, do texto literário, de leitura e das relações em sala de aula que podem revitalizar o ensino de literatura de modo geral.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo desse capítulo é o de situar a pesquisa quanto a sua natureza e descrever os procedimentos metodológicos empregados. Para tanto, apresento meu entendimento a respeito das bases epistemológicas sobre as quais construí a pesquisa bem como seus significados e justificativas. Em seguida, descrevo o contexto, os participantes, as disciplinas ofertadas que serviram como instrumento para a geração e coleta de dados, e os procedimentos de análise de dados que compõem esse estudo.

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa proposta nesse projeto é de cunho qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2011) com traços etnográficos (PINK, 2007). O campo de pesquisas qualitativas tem sido alvo de inúmeros debates acerca das diferentes epistemologias que sustentam as práticas de pesquisa nessa área. Denzin e Lincoln (2011) defendem que a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo uso de diferentes estratégias investigativas, tanto para abordar o contexto de pesquisa quanto para gerar dados. Os autores usam a metáfora sobre a atividade de bricolagem. A prática de bricolagem remete ao trabalho artesanal desenvolvido por sujeitos que mesclam, articulam, modificam e transformam fontes diversas à disposição para produzir novos artefatos materiais e culturais. Dessa forma, conceber a pesquisa qualitativa como uma prática de bricolagem significa que os pesquisadores fazem uso de diferentes estratégias e técnicas de pesquisa para que possam construir interpretações mais situadas e complexas dos objetos de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2011).

Ancorada nos pressupostos que derivam a concepção de pesquisa qualitativa como uma atividade de bricolagem, a definição de pesquisa qualitativa que orienta esse estudo é:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um número de práticas interpretativas e materiais que fazem o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas convertem o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campos, entrevistas, conversas, fotografias, gravações, e memorandos para si mesmo. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística em relação ao mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando fazer sentido ou interpretar fenômenos a partir dos significados que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 3).

Nesse sentido, a pesquisa baseia-se na visão de que os conhecimentos científicos são sempre co-construídos a partir da interação entre os participantes da pesquisa e o

pesquisador e a partir dos sentidos e percepções que ambos constroem e atribuem aos seus mundos. Investigar contextos de formação profissional com futuros professores, em relação aos engajamentos deles com práticas de letramentos literárias e multimodais, é parte de um empreendimento da pesquisadora para compreender, interpretar e construir significados sobre os papéis que tais práticas exercem na formação do professor-leitor.

Uma das abordagens metodológicas para condução de pesquisas no paradigma qualitativo é a etnografia. De acordo com Pink (2007, p. 22), etnografia pode ser compreendida como:

[...] uma abordagem para experienciar, interpretar e representar a cultura e a sociedade que informa e é informada por um conjunto de diferentes pautas disciplinares e princípios teóricos. Ao invés de um método para coleta de dados, etnografia é um processo de criar e representar conhecimento (sobre a sociedade, cultura e indivíduos) que é baseada nas experiências do próprio etnógrafo. Ela não alega produzir uma explicação objetiva ou verdadeira da realidade, mas deve objetivar oferecer versões das experiências do etnógrafo sobre a realidade que são tão honestas quanto possíveis em relação ao contexto, às negociações e às intersubjetividades pelas quais o conhecimento foi produzido.

A visão etnográfica apresentada por Pink (2007) se alinha com as discussões propostas por Denzin & Lincoln (2011) sobre a situacionalidade e complexidade da construção de conhecimentos nas ciências humanas, mais especificamente nos estudos literários para essa pesquisa. A escolha e adoção de uma abordagem etnográfica para realização dessa pesquisa se justifica por dois motivos. Primeiro, uma abordagem etnográfica permite ao pesquisador uma investigação das experiências vividas dos participantes da pesquisa e os diferentes significados que eles atribuem e constroem em relação às práticas sociais com as quais se engajam. Compreender os significados que futuros professores atribuem e constroem em relação às práticas de letramentos literários multimodais é relevante para o debate e construção de programas de formação de professores mais coerentes com o panorama contemporâneo que regem as esferas literárias e de estudos da linguagem. Segundo, uma abordagem etnográfica cria espaços e condições para uma descrição e análise detalhadas de um contexto específico. As relações entre textos literários multimodais, diferentes mídias e futuros-professores de inglês são certamente complexas e múltiplas. Uma abordagem etnográfica permite ao pesquisador produzir entendimentos situados sobre essas relações.

Em artigo de 2001, Wielewiczki (2001) discute a pesquisa etnográfica como uma construção discursiva, considerando o pesquisador como uma variável no processo. As descobertas e interpretações da pesquisa são influenciadas pelo contexto que circunscrevem a situação investigada. A autora salienta que, por mais que o pesquisador busque uma aparente

neutralidade no processo: “As diversas vozes que constituem os discursos do pesquisador e dos sujeitos estarão sempre presentes, relacionando-se e criando novas vozes, nos moldes da heteroglossia bakhtiniana.” (WIELEWICKI, 2001, p.29)

Levando em conta esse ponto de vista, nessa pesquisa estou ciente de que, como pesquisadora, não estou apartada de meu contexto sócio cultural nem de minha história. Os resultados levantados aqui não têm presunção de representar uma verdade absoluta, uma vez que são interpretados a partir de meu repertório de conhecimentos e posicionamentos ideológicos.

3.2 Motivação e Contexto

A necessidade de explorar novas maneiras de abordar o texto literário no ensino de língua inglesa surgiu da minha primeira experiência como professora de literatura inglesa no curso de graduação em Letras. Naquele momento, inquietava-me perceber que as disciplinas de literatura estavam, em certa medida, desconectadas do curso de formação de professores. Os programas de Teoria Literária e de Literatura Inglesa e Norte-Americana do ano de 2011, por exemplo, não demonstravam claramente como o ensino de literatura seria abordado, nem como isso se daria em uma aula de língua inglesa. Essas disciplinas priorizavam o estudo das produções literárias a partir da análise e leitura de textos produzidos por autores de língua inglesa. Paralelamente, as disciplinas de produção oral e escrita em língua inglesa distribuídas ao longo dos quatro anos de curso, apesar do número significativo de diferentes gêneros textuais abordados, apresentavam raros momentos de trabalho com o texto literário.

Esse sucinto relato da minha experiência profissional com literatura ressalta três pontos importantes para discutir a formação do professor-leitor nos cursos de licenciaturas em Letras em relação à literatura. Em primeiro lugar, a necessidade da articulação entre os estudos teóricos sobre literatura e as práticas de formação de professores. Em segundo lugar, a necessidade de repensar como as práticas de letramento literário são influenciadas, desafiadas, e transformadas a partir da produção cultural contemporânea marcada pelo uso difundido de mídias emergentes. Retomo, para tanto, a definição de letramento literário elaborada por Zappone (2008, p.53): “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade.” Este conceito extrapola as práticas de leitura e escrita para além do cânone e dos textos comumente valorizados pela cultura letrada, e permite a inclusão, por exemplo, de narrativas ficcionais que

são produzidas e circulam pelas novas mídias. E finalmente, a necessidade de investigar e articular como os letramentos literários, ao serem transformados pelas novas práticas de letramentos multimodais, digitais e midiáticas, podem contribuir para a diminuição do descompasso entre a formação de futuros professores-leitores e o ensino de literatura.

A pesquisa foi conduzida em uma universidade estadual pública do interior do Paraná que oferta, desde 2004, o curso de Letras-Inglês como habilitação única³¹. O estabelecimento da licenciatura única, segundo Gimenez e Furtoso (2008), tem como objetivo, além do aperfeiçoamento do currículo, a ênfase no processo de formação de professores de língua inglesa. O currículo atual, que está em vigor desde 2010, compreende uma carga horária de 2880 horas distribuídas em quatro anos de curso da seguinte forma: disciplinas regulares (2.160 horas), atividades acadêmicas complementares como formação livre (200 horas), disciplinas optativas (120 horas) e estágio curricular (400 horas). Dessas, as disciplinas de língua inglesa têm uma carga horária de 240 horas anuais, totalizando 960 horas. As disciplinas de literatura estão distribuídas ao longo do curso da seguinte maneira: Teoria do Texto Literário (120 horas) na 2ª série; Literaturas de Língua Inglesa I (120 horas) na 3ª série e Literaturas de Língua Inglesa II (120 horas) na 4ª série, num total de 360 horas durante o curso.

Os dados para a pesquisa foram gerados a partir da oferta de duas disciplinas optativas semestrais com duração de 30 horas cada, *Literatura Inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais* (durante o primeiro semestre) e *Literatura e Rock'n'Roll* (durante o segundo semestre). As disciplinas foram conduzidas por mim durante o ano letivo de 2015 em dois horários: das 15h55 às 17h35 e das 21h10 às 22h50, sempre às sextas-feiras, e contaram com um total de 44 participantes, vinte inscritos no primeiro semestre e vinte e quatro no segundo. Para que a oferta fosse aprovada, as disciplinas tiveram que se adequar às determinações estabelecidas pelo colegiado de curso e regimentos da universidade. Por decisão do colegiado do curso há alguns anos as disciplinas optativas são ofertadas simultaneamente aos estudantes que cursam as 3ª e 4ª séries dos cursos Letras-Inglês e Letras-Espanhol, e distribuídas em cursos semestrais de 30 horas de duração. Desse modo, os futuros professores teriam oportunidade de cursar pelo menos quatro disciplinas diferentes para completarem a carga horária exigida.

Ainda para assegurar a participação dos alunos, o colegiado de curso sugere que as disciplinas sejam ofertadas nos dois turnos, vespertino e noturno, e permite que os alunos se

³¹ O curso de Licenciatura em Letras (habilitação dupla: português-ínglês) é ofertado na instituição desde 1973. A oferta dos cursos em habilitação única (Letras-Português, Letras-Espanhol e Letras-Ínglês) passou a vigorar desde a reformulação curricular de 2004.

matriculem no turno que considerarem mais viável. Desse modo, alunos do curso vespertino podem frequentar as optativas ofertadas no horário noturno e vice-versa. Os programas das disciplinas devem ser submetidos à aprovação do colegiado do curso no final do ano que antecede a oferta. Via de regra, logo após a definição e aprovação das optativas a serem ofertadas no ano seguinte, os coordenadores do colegiado disponibilizam aos alunos os programas das disciplinas e os alunos efetuam as matrículas para as optativas, online, no início do ano letivo. Os futuros professores geralmente têm entre duas e três opções de escolha por semestre, numa média de seis disciplinas diferentes ofertadas por ano.

3.3 Participantes

Com o objetivo de me apresentar ao leitor como a professora-pesquisadora responsável pela implementação da proposta e coleta de dados, dou início a essa seção fazendo uma breve descrição de minha trajetória acadêmica e profissional. A seguir, apresento sucintamente os participantes das disciplinas.

3.3.1. Pesquisadora

Minha trajetória como professora-formadora se iniciou em 2010 quando ingressei como professora colaboradora no curso de Letras-Inglês de uma universidade estadual do norte do Paraná. Nos quase 20 anos que antecederam minha contratação na universidade, trabalhei em diversos contextos: instituição privada de ensino superior, institutos de idiomas, escolas de educação infantil e básica (em escolas públicas e particulares), cursinhos preparatórios para vestibular e concursos, para mencionar alguns. Em todos estes contextos, sempre me coube o papel de professora de língua inglesa.

Mesmo com essa delimitação aparentemente clara, meu percurso de formação acadêmica sempre oscilou entre ensino de língua e literatura. Durante o curso de especialização em ensino de línguas estrangeira, minha monografia final tratava do uso dos textos literários nos livros didáticos. Durante o mestrado em Letras, a área de concentração de minha pesquisa foi Estudos Culturais, na qual, trabalhei com o escritor estadunidense John Updike e seu romance *Brazil*, com objetivo de investigar o modo como a identidade nacional brasileira é construída pelo escritor estrangeiro.

Na universidade estadual, a princípio ocupei a vaga de língua inglesa/literatura de língua inglesa e fiquei responsável, entre outras, pela disciplina de literatura inglesa da 3ª série, cuja ementa englobava a produção literária britânica dos séculos XVI a XVIII. Mais tarde, no mesmo ano, assumi também a disciplina de literatura da 4ª série, cuja ementa, consonante com a disciplina da 3ª série, tratava da literatura em língua inglesa dos séculos XIX a XXI, com foco na produção literária dos EUA. Como mencionei previamente, os programas das disciplinas previam abordar a produção literária em língua inglesa dos períodos determinados a partir da análise de textos e dos contextos de produção. Em nenhum dos programas das disciplinas o ensino de literatura era considerado e tampouco as implicações e/ou possibilidades do uso dos textos literários na sala de aula de língua inglesa.

Entre 2012 e 2014, já como docente efetiva, ofereci a disciplina optativa “Literatura e ensino”, cujo principal objetivo era discutir possibilidades de aplicação dos textos literários ao contexto escolar de ensino de língua inglesa. Dentre os vários questionamentos que surgiram ao longo dos três anos nos quais a disciplina foi ofertada, a relação entre texto literário, ensino de literatura e a aula de língua estrangeira foi uma preocupação constante que influenciou meu modo de preparar e conduzir o curso. De modo geral, parecia que os alunos, apesar do interesse e certa intimidade com o texto literário, viam um obstáculo intransponível em sua utilização na sala de aula, tanto no que se refere às habilidades necessárias para leitura do texto literário quanto aos procedimentos metodológicos envolvidos na sua aplicação ao contexto escolar. Era comum nas propostas de trabalho resultantes dessa disciplina exercícios que se restringiam, por exemplo, a localização de tempos verbais ou a exploração de vocabulário desconhecido.

No ano de 2014, concomitante com a oferta da disciplina “Literatura e ensino” frequentei como aluna especial a disciplina de Literatura e Multimodalidades do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Essa disciplina me apresentou de maneira mais concreta possibilidade de explorar os vários modos pelos quais o texto literário pode ser apropriado e traduzido como forma de promover o letramento literário.

As discussões e questionamentos levantados durante a disciplina Literatura e Multimodalidade associadas às inquietações decorrentes de minha experiência na disciplina Literatura e Ensino deram origem ao projeto dessa pesquisa e posterior elaboração das disciplinas que serviram para geração de dados dessa investigação. Durante o processo de geração e coleta de dados, assumi os papéis de professora que conduziu a disciplina e pesquisadora que almejou investigar esse *locus* de construção de conhecimento.

3.3.2. Professores em formação

Os participantes da pesquisa são futuros professores de inglês, cursando a 3ª e 4ª séries do curso de Letras-Inglês de uma universidade pública que frequentam os turnos vespertino e noturno. A maioria dos alunos encontra-se na faixa etária de 19-25 anos. Todos estavam matriculados no estágio obrigatório.

Os futuros professores que optaram por cursar a disciplina *Literatura Inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais* e/ou a disciplina *Literatura e Rock'n'Roll* foram convidados, pela professora e pesquisadora, a participar dessa pesquisa no final do ano que antecedeu a oferta. Na ocasião, os alunos-professores foram apresentados ao programa e objetivos da disciplina bem como avisados de que se tratava de uma pesquisa. A decisão de participação na pesquisa foi totalmente voluntária e os futuros professores que optaram por não participar tiveram seus direitos como alunos resguardados. A decisão voluntária de participar na pesquisa foi firmada a partir de um termo de consentimento livre e esclarecido. Esse termo informou os participantes sobre os dados gerados, para quais fins, e garantiu a confidencialidade dos participantes.

Os alunos que aceitaram participar e assinaram o termo de consentimento livre esclarecido poderão se beneficiar desse estudo para refletir sobre seus próprios engajamentos com práticas de letramentos literários multimodais. Tal reflexão pode potencialmente contribuir para a formação desses futuros professores.

A disciplina *Literatura Inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais* teve vinte alunos matriculados, e foi ofertada somente no período noturno, às sextas-feiras das 21h10 às 22h50. A oferta no vespertino não foi possível pois não havia o número mínimo de cinco alunos exigido pela universidade para abertura de turmas. Os alunos do vespertino que se interessaram em cursar a disciplina o fizeram no período noturno. Dentre os vinte participantes, quatorze cursavam a 3ª série (dos quais quatro alunos eram do período vespertino e os demais do noturno), os seis alunos restantes cursavam a 4ª série, todos do período noturno. Houve duas desistências após o início da disciplina: dois alunos da 3ª série noturno pararam de frequentar a disciplina por motivos pessoais não relacionados à pesquisa nem ao conteúdo proposto.

A disciplina *Literatura e Rock'n'Roll* teve vinte e quatro alunos matriculados: oito no período vespertino e dezesseis alunos no noturno. Dois alunos do período noturno não frequentaram a disciplina; os mesmos que desistiram da disciplina *Literatura Inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais*. Da turma do período vespertino somente uma aluna cursava a 4ª

série do período noturno, os sete alunos restantes eram todos da 3ª série vespertino. Dentre os quatorze alunos que frequentaram regularmente a disciplina no período noturno, oito estavam cursando a 4ª série e seis cursavam a 3ª série.

Onze alunos cursaram as duas disciplinas ofertadas, oito alunos da 3ª série e três da 4ª série. Dois alunos da 4ª série haviam cursado a disciplina de *Literatura e Ensino* em 2014. Portanto, quase 50% dos alunos tiveram contato com a metodologia sugerida e experimentaram todos as modalidades propostas pela professora durante as disciplinas.

3.4 Descrição das disciplinas

Os dados foram gerados ao longo ano letivo de 2015 nas disciplinas *Literatura, cinema e outras mídias audiovisuais* (1º semestre de 2015) e *Literatura e Rock'n'Roll* (2º semestre de 2015). As duas disciplinas foram elaboradas observando as exigências do colegiado de Letras Estrangeiras Modernas e o PPC do curso de Letras-Inglês. As determinações são que as disciplinas tenham a carga horária de 30 horas (o equivalente a 36 aulas ou dezoito encontros), duração semestral com um encontro semanal de duas aulas, e que a oferta deva ocorrer tanto para as turmas do período vespertino quanto para as do noturno. Os programas das disciplinas devem ser submetidos a aprovação do colegiado e posteriormente do conselho departamental no final do ano que antecede a oferta.

Essas regras acabaram por influenciar a própria organização e elaboração das disciplinas. Por exemplo, para obter aprovação do colegiado, o programa da disciplina precisa apresentar, em detalhes, os conteúdos a serem utilizados, bem como o sistema e critérios de avaliação e bibliografia. Para atender essas exigências, foi necessário determinar de antemão quais obras seriam trabalhadas nas disciplinas impossibilitando que os alunos matriculados opinassem na escolha, isto porque os inscritos só seriam conhecidos no início do ano letivo de 2015. Assim, elaborei um programa que fosse específico o suficiente para garantir sua aprovação nas instâncias devidas e, ao mesmo tempo, permitisse certa flexibilidade no decorrer do curso. Saliento que alterações nos programas das disciplinas não são impossíveis, porém, devem ser submetidas a nova aprovação do colegiado e acompanhadas de termo de anuência dos alunos.

É acordado entre os cursos de Letras-Inglês e Letras-Espanhol que, para viabilizar um maior número de opções aos alunos, cada área faça a oferta de pelo menos duas disciplinas optativas em cada semestre, possibilitando que alunos dos dois cursos frequentem as disciplinas

em conjunto. Para essa pesquisa, contudo, era imprescindível que todos os alunos inscritos nas disciplinas frequentassem somente o curso Letras-Inglês. São dois os motivos que justificam essa limitação: primeiro pela proposta da pesquisa cujo objetivo é investigar a formação de professores-leitores de língua inglesa. Segundo porque era necessário que os alunos tivessem proficiência linguística suficiente para assegurar participação nas aulas, uma vez que o conteúdo da disciplina incluía leitura de textos e aulas ministradas em língua inglesa.

A oferta das disciplinas *Literatura, cinema e outras mídias audiovisuais* e *Literatura e Rock'n'Roll* somente para as turmas de Letras-Inglês precisou da autorização das áreas de língua inglesa e língua espanhola, do colegiado de curso e do conselho departamental, uma vez que interferia diretamente na dinâmica de organização do ano letivo. Em vista disso, gostaria de salientar a importância da colaboração dos professores do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas cuja compreensão e auxílio foi vital para a realização dessa pesquisa.

Apresento a seguir (Quadro 2) os programas elaborados para as duas disciplinas, incluindo seus objetivos e conteúdos em comum para depois destacar suas particularidades.

Quadro 2 - Disciplinas Optativas

| Disciplina | Ementa | Objetivo | Semestre/ Carga horária |
|--|---|---|--|
| Literatura Inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais. | A literatura de língua inglesa e suas relações com as mídias audiovisuais. As multimodalidades no ensino de literatura de língua inglesa. | Analisar textos literários e suas relações com as mídias audiovisuais, em particular cinema e televisão Discutir as possíveis relações entre literatura e outras artes e as possibilidades de transposição didática. | 1º/30hs |
| Literatura e Rock and Roll | A literatura de língua inglesa e o diálogo com o rock. As multimodalidades no ensino de literatura de língua inglesa. | Analisar textos literários e suas relações com as canções de rock. Discutir as possíveis relações entre literatura e outras artes e as possibilidades de transposição didática | 2º/30hs |

Fonte: a própria autora

As disciplinas foram elaboradas com ementas e objetivos semelhantes, prevendo a possibilidade de ter um grupo diferente de alunos matriculados. O que as diferenciava essencialmente eram as modalidades para as quais os textos literários foram transpostos. Assim,

como o próprio nome já denuncia, a disciplina de *Literatura Inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais* primou por considerar as relações entre o texto literário e o cinema ou outras mídias que privilegiassem a imagem, enquanto que a disciplina *Literatura e Rock'n'Roll* se concentrou na relação estabelecida entre literatura e canções de rock.

Ambas disciplinas tiveram uma introdução teórica cujo objetivo foi apresentar aos alunos os conceitos básicos da pesquisa, sejam eles: conceito de literatura, conceito de apropriação, conceito de multimodalidades e, finalmente, um texto que servisse de suporte de análise para as modalidades trabalhadas. Para análise dos textos cinematográficos, utilizamos o texto de Jullier e Marie, *Lendo as Imagens do cinema* (2009), enquanto a análise das canções de rock foi baseada nas explicações fornecidas por Walser, na obra *Running with the Devil* (1993). Foi utilizado um encontro (duas aulas) para discussão de cada texto, totalizando quatro encontros para a introdução teórica. Os procedimentos de ensino adotados para as discussões dos textos foram variados: discussão em grupos, jogos de perguntas e respostas, apresentação de partes dos textos por grupos de alunos, apresentação feita pela professora-pesquisadora.

Para a disciplina *Literatura Inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais* utilizamos o romance *Drácula* (1897) de Bram Stoker (1847-1912), e cinco versões cinematográficas da obra. As versões foram escolhidas por cobrir um período de tempo bastante longo (do início do século XX ao início do século XXI) e possibilitar uma análise da personagem Drácula em diferentes momentos históricos. Há por volta de cinquenta versões “diretas” do texto de Stoker para o cinema, muitas outras “inspiradas” livremente na obra, sem mencionar peças de teatro, musicais, desenhos animados, *graphic novels*, entre outros. Dada a variedade de apropriações existentes do romance, foram escolhidos os filmes que desfrutam de respaldo de crítica especializada e que atingiram o status de clássicos do cinema, como no caso das produções lançadas em 1922, 1931 e 1992. Também foram selecionados aqueles filmes cuja produção foi mais elaborada, caso dos filmes lançados em 1992 e 2014, ou que contou com a participação de atores ou diretores renomados, como Sir Lawrence Olivier, que participou da produção de 1979. Para a disciplina as versões escolhidas foram: *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens*, (1922) direção de F. W. Murnau; *Dracula*, (1931) direção de Tod Browning; *Dracula* (1979) direção de John Badham; *Bram Stoker's Dracula* (1992), dirigido por Francis Ford Coppola e, *Dracula Untold* (2014) dirigido por Gary Shore. Além dos filmes foram trabalhadas a *graphic novel* ilustrada por Hawbaker (JONES et al., 2014) e a edição de *Drácula* ilustrada por Becky Cloonan publicada em 2012 pela Harper Collins.

No primeiro encontro, quando da apresentação do programa da disciplina, foi solicitado que os alunos lessem o romance *Drácula*, em língua inglesa. Os filmes também

deveriam ser assistidos fora do horário de aula. Os títulos foram disponibilizados aos alunos, além dos links para os sítios na internet onde os filmes poderiam ser assistidos sem custo. Foi entregue um cronograma com as datas nas quais os capítulos específicos seriam trabalhados em consonância com os filmes que deveriam ser assistidos. Esse procedimento precisou ser alterado pois muitos dos alunos não liam o romance ou não assistiam ao filme agendado para aquela semana. Passei então a fazer a leitura dos trechos selecionados em sala bem como agendar “sessões de cinema” com os alunos, o que surtiu resultado positivo. Coincidentemente, um cinema local promoveu uma sessão para exibição do filme dirigido por Coppola e alguns alunos tiveram oportunidade de assistir.

A partir da leitura e estudo do texto de Jullier e Marie (2009), foi elaborada com os alunos uma ficha com ferramentas de análise fílmica selecionadas para servir de guia para observação. A partir das anotações feitas nessa ficha, construíamos as discussões acerca dos filmes. Apesar do livro de Jullier e Marie (2009) ser bastante didático em suas explicações, a utilização das ferramentas mostrou-se muito mais complexa e, ao final, várias delas não foram utilizadas a contento, segundo os próprios alunos. Por exemplo, no que diz respeito ao movimento e posicionamento de câmera para enquadramento da cena, conseguíamos identificar o tipo de movimento realizado, mas seu significado ainda permanecia obscuro em muitas das cenas observadas. Os elementos mais próximos, ou que pareciam mais próximos à linguagem literária, acabaram sendo os mais utilizados, tais como as metáforas visuais, a utilização de cores, luzes e sombras, e os elementos cenográficos.

Para a disciplina *Literatura e Rock'n'Roll* foram usados dois textos literários e duas transposições musicais dos mesmos textos e, por coincidência, tanto os escritores quanto as bandas de rock são de origem inglesa. A primeira combinação de texto e canção escolhida foi o poema *The Rime of the Ancient Mariner* (1834) de Samuel Taylor Coleridge (1772–1834) e a versão musical homônima feita pelo grupo *Iron Maiden* em 1984. Também foram estudados o romance *Animal Farm* (1945) de George Orwell (1903-1950) e o álbum *Animals* (1977) da banda inglesa *Pink Floyd*. A escolha dessa combinação de textos e canções se deu através de um processo de seleção que envolveu meu gosto pessoal, a opinião de alunos e a relevância das bandas no contexto musical. Primeiro, fiz uma pesquisa informal entre os alunos dos anos anteriores, alguns já graduados, muitos deles diretamente envolvidos com a produção e circulação de canções de rock. Com a ajuda deles, fiz uma seleção prévia de transposições consideradas por eles como “clássicas”. Era importante para o projeto que a banda escolhida fosse reconhecida pela qualidade de sua produção musical, pois, para salientar o aspecto multimodal das transposições, era preciso considerar a apropriação por outros modos, no caso

a música. Considerei, portanto, as bandas cuja reputação musical fosse respaldada pela crítica especializada, como no caso do *Pink Floyd*, mas também pelo gosto dos alunos, como o *Iron Maiden*. Assim, o segundo critério para a escolha foi a popularidade dos grupos de rock entre os alunos (muitos já estavam familiarizados com os trabalhos de ambas as bandas).

Foram adotados procedimentos de ensino e abordagens diferentes para os textos e canções. O poema de Coleridge foi estudado em um primeiro momento onde destaquei o trabalho com a temática e principalmente a sonoridade do poema. A partir disso, analisamos somente a música da banda *Iron Maiden*, sem considerarmos a letra da canção. A análise foi desenvolvida em conjunto com os alunos, durante as aulas, tendo como base as explicações de Walser (1993) sobre a linguagem musical do *heavy metal*. Já para o estudo de *Animal Farm* consideramos a construção dos grupos de personagens, a ironia presente no texto e a conjuntura histórica a que o texto se refere com intuito de fazer um paralelo com o tratamento dado aos mesmos elementos no álbum do *Pink Floyd*. Consideramos, então, principalmente as letras das canções. Percebemos que a teoria de Walser (1993), que se aplica ao estilo de rock *heavy metal*, não serviu para analisar o rock progressivo do *Pink Floyd*. Muito do que foi discutido em relação à parte musical das duas transposições estudadas baseou-se no conhecimento prévio dos alunos. Nas duas turmas, havia alunos com conhecimento musical avançado e que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da disciplina.

Os alunos também receberam, no primeiro dia de aula, um cronograma com datas para leituras dos textos. O poema foi todo lido em sala por se tratar de um texto mais complexo, com vocabulário pouco familiar. Ao contrário do que aconteceu com a leitura de *Drácula*, todos alunos leram *Animal Farm* conforme o cronograma. As canções foram ouvidas durante as aulas, porém foram disponibilizadas cópias dos álbuns aos interessados bem como links de sítios onde os álbuns poderiam ser ouvidos sem custo.

Durante o ano de 2015 houve duas greves de professores que interromperam as atividades didáticas na universidade por aproximadamente sessenta dias. Assim, a disciplina de *Literatura Inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais*, originalmente agendada para o período de fevereiro a julho de 2015, foi alterada para abril a setembro daquele ano com uma interrupção entre os meses de maio e junho. Por sua vez, a disciplina *Literatura e Rock'n'Roll* foi conduzida entre outubro de 2015 e março de 2016, com uma pausa de dez dias para recesso entre Natal e Ano Novo. Apesar de a greve alterar o planejamento do ano letivo, não houve alteração nem supressão de dias letivos pois o calendário acadêmico se estendeu até março de 2016. Contudo, não há como negar que as pausas decorrentes da greve interferiram na dinâmica das disciplinas uma vez que implicaram em reposições e agendamento de aulas. Além disso, o

próprio entusiasmo dos alunos foi comprometido pela atmosfera de incerteza causada pela greve e as condições políticas e econômicas que a acarretaram.

3.5 Dados coletados

De modo a possibilitar as respostas das perguntas de pesquisa, diferentes fontes de dados foram utilizadas. A seguir, descrevo e justifico o uso dos diferentes instrumentos no processo de geração de dados.

Artefatos multimodais

Kress (2010, p. 148) define texto como “uma entidade semiótica multimodal, vista como ‘possuindo completude’, por aqueles que se engajam com ele. O senso de completude deriva de um entendimento (compartilhado) das ocasiões sociais nas quais o texto foi produzido, funciona ou às quais se refere.” A importância do conceito de texto de Kress (2010) nesse estudo se deve ao fato dele abranger diferentes artefatos semióticos multimodais que emergem de situações sociais.

Durante o curso das disciplinas *Literatura inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais* e *Literatura e Rock’n’Roll*, os artefatos multimodais produzidos pelos futuros professores em relação aos seus engajamentos com práticas literárias multimodais foram coletados. A coleta desses artefatos teve como objetivo traçar as diferentes maneiras pelas quais futuros professores se engajam e reconceitualizam os significados sobre literatura e ensino de literatura na contemporaneidade.

Quadro 3 - Artefatos multimodais produzidos.

| Disciplina | Artefatos multimodais produzidos |
|---|---|
| 1. <i>Literatura inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais</i> | Leitura multimodal de artigos científicos a respeito de multimodalidade e ensino de literatura. |
| 1. <i>Literatura inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais</i> | Unidade multimodal para ensino de literatura de língua inglesa utilizando texto de livre escolha. |
| 2. <i>Literatura e Rock and Roll</i> | Interpretação e apropriação multimodal do texto <i>The Rime of the Ancient Mariner</i> , de Coleridge. |
| 2. <i>Literatura e Rock and Roll</i> | Unidade multimodal para ensino de literatura de língua inglesa utilizando o texto <i>Animal Farm</i> , de Orwell. |

Fonte: a própria autora

Foram produzidos dois tipos de artefatos multimodais durante as disciplinas: para o primeiro, os participantes estavam na posição de alunos. Já para a produção da unidade multimodal para ensino de literatura de língua inglesa, assumiam a posição de professores.

Ao iniciar a disciplina de *Literatura inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais*, os participantes elaboraram um Mapa Conceitual de Identidade de Leitor com objetivo de identificar tanto as possíveis identidades assumidas pelos alunos como também os tipos de textos com os quais se engajavam. O resultado dessa atividade serviu como insumo para a discussão teórica que se seguiu. Na posição de alunos, os participantes da disciplina foram convidados a produzir uma leitura multimodal dos textos teóricos usados, discriminadas a seguir. A produção foi voluntária e deveria ser desenvolvida em duplas ou trios. Caso o aluno optasse por não fazer o trabalho nesse modelo, deveria entregar uma resenha acadêmica sobre os textos estudados. Somente dois alunos optaram por fazer resenha acadêmica tradicional. Todos os demais preferiram a versão multimodal. As modalidades utilizadas foram as seguintes:

- *Vlog*
- Apresentação de *Prezi*
- *Board game* interativo (utilizando o programa *mimio* de lousa interativa)
- Apresentação no *Padlet* (página online que funciona como um mural colaborativo)
- História em quadrinhos
- Conversa no aplicativo *WhatsApp*, entre personagens reais e fictícios, editada como apresentação de slides e postada no *YouTube*
- Vídeo *clip* com canção inédita

Para a disciplina *Literatura e Rock'n' Roll* os alunos foram convidados a produzir uma leitura multimodal do poema de Coleridge. Novamente, deveriam trabalhar em duplas ou trios e a modalidade a ser utilizada era de livre escolha. Como na primeira disciplina, os alunos tinham a opção de produzir uma análise literária acadêmica. A leitura multimodal deveria ser acompanhada de uma justificativa, por escrito, que explicasse quais motivos os levaram a escolher determinado(s) modo(s) de representação. A análise da justificativa servirá como base para identificação de crenças a respeito das práticas de leitura multimodais dos participantes bem como de sua capacidade de reflexão consciente acerca das teorias estudadas. Todos os alunos se engajaram nessa atividade e produziram os seguintes artefatos:

- Composição de canção inédita (letra e música)

- Composição de música inédita para acompanhar leitura dramatizada do poema
- Leitura dramatizada de parte do poema acompanhada por performance de música no teclado
- Vídeo de leitura dramatizada de partes do poema
- Ilustração de parte do poema
- Animação em *stop-motion*
- Ensaio fotográfico
- *Trailer* de filme
- Edição de jornal

O segundo tipo de artefato multimodal produzido foi a unidade multimodal para ensino de literatura de língua inglesa. Organizados em duplas ou trios, assumindo a posição de professores de uma turma fictícia, os alunos deveriam desenvolver uma proposta de trabalho envolvendo um texto literário e ensino de língua e literatura para educação básica. Para a primeira disciplina, os alunos puderam escolher qual o texto literário trabalhar e delimitar o contexto de aplicação da proposta. O objetivo de deixar a escolha livre foi investigar a relação entre os futuros professores e as práticas de leitura literárias multimodais com as quais eles se engajam. Os textos escolhidos pelos alunos alternaram-se entre canônicos e populares abarcando os seguintes títulos: *The Chronicles of Narnia* (C.S. Lewis), *The Hobbit* (Tolkien), *Fortunately, the milk* (Neil Gaiman), *Dr Jekyll and Mr Hyde* (Robert L. Stevenson), *Dracula* (Bram Stoker), *Tell Tale Heart* (Poe), *Naked Lunch* (William Burroughs), *Hamlet* (Shakespeare), *The Twelve Labors of Hercules* (Robert Newman).

Para a disciplina de *Literatura e Rock'n' Roll* todas as propostas deveriam utilizar o romance *Animal Farm* de Orwell para a elaboração da unidade multimodal para ensino de literatura de língua inglesa. Porém, poderiam escolher o público alvo, a versão multimodal e a modalidade a ser trabalhada. Em ambos os casos, deveriam determinar o número de aulas necessários para o desenvolvimento da proposta além de apresentar justificativas para suas escolhas.

Notas de campo

As notas de campo foram produzidas pela professora-pesquisadora. Ao final de cada aula, a professora-pesquisadora tomou notas sobre eventos, situações, práticas, sentimentos e detalhes que foram relevantes naquela aula. Essas notas de campo serviram para contextualização dos demais dados ao longo da análise bem como para mapear outros

significados que possam não ter sido explicitados ou construídos ao longo dos demais instrumentos de coleta de dados.

3.6. Procedimentos de análise

O percurso de análise dos dados coletados segue a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Segundo o autor, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p.39). A escolha dessa metodologia de análise se justifica por sua adaptabilidade a qualquer tipo de material textual, não importando sua natureza, desde produtos da mídia a entrevistas ou notas de campo (FLICK, 2014, p. 429).

A metodologia desse tipo de análise consiste em utilizar indicadores presentes no texto para inferir conhecimentos expressos ou latentes daquele texto. Apesar de Bardin ter sido um dos proponentes desse método de análise, optei por adotar os passos elaborados por Minayo (*apud* GOMES, 2002, p. 77-78). Essa opção se justifica pela natureza qualitativa dessa pesquisa, contemplada mais integralmente pela autora. Consonante com a concepção original de Bardin, Minayo sugere que a análise obedeça a três fases distintas que devem seguir essa cronologia: ordenação dos dados, classificação dos dados, análise final.

A ordenação dos dados visa a organização e operacionalização do material coletado. Essa etapa inicia-se com a leitura do material, de modo que o pesquisador se familiarize com o conteúdo dos textos. A fase seguinte, classificação de dados, busca explorar o material com vistas a uma descrição analítica dos dados coletados. Essa é a fase mais longa do processo de análise onde são definidas as categorias específicas com base em sua relevância. É orientada pelo referencial teórico e hipóteses de pesquisa. A terceira e última fase diz respeito ao tratamento dos resultados. A autora propõe que os dados sejam investigados em busca de ideologias, tendências e determinações características dos fenômenos que são estudados na pesquisa. Nesse momento, o pesquisador deve estabelecer relações entre os resultados e o referencial teórico que balizou a pesquisa com objetivo de responder as perguntas de pesquisa.

Para essa pesquisa, a análise dos dados está dividida em seis seções que organizei de acordo com a cronologia das disciplinas ofertadas e da coleta de dados. Através do levantamento de temas emergentes presentes nos artefatos multimodais produzidos pelos alunos procurei mapear as práticas de leitura multimodais com as quais os professores em

formação se engajam. Em seguida, analiso os artefatos multimodais produzidos pelos professores de inglês em formação envolvidos na pesquisa.

Foi minha intenção efetuar uma análise dos modos utilizados e como são (ou não) combinados e ressignificados pelos participantes. Para essa análise, apoio-me nos escritos de Kress (2010), Jewitt (2009) e Kress e van Leeuwen (1996). Segundo Jewitt (2009, p. 15),

[...] a pesquisa multimodal fornece ferramentas para análise e descrição de todo o repertório de recursos de construção de significados utilizados para a comunicação e representação (por exemplo, aqueles que professores e alunos trazem para sala de aula) e como são “organizados” para construção de sentidos.³²

Utilizo as categorias de modos de representação apresentadas por Cope e Kalantzis, descritas no Quadro 1, para classificação dos modos presentes nos artefatos. Além disso, estabeleço a comparação entre os papéis de professor e aluno adotados pelos professores em formação durante as disciplinas para identificar seus entendimentos acerca das práticas multimodais às quais se engajam. Procurei identificar pontos de convergência e divergência entre os diferentes papéis assumidos e refletir sobre as influências que tais práticas têm em sua abordagem do ensino da literatura de língua inglesa.

Para a análise dos dados, estruturei a tese da seguinte forma:

Disciplina Literatura, cinema e outras mídias visuais

1. Mapa Conceitual de Identidade do Leitor

Através da identificação de termos recorrentes, procuro apontar as identidades de leitor assumidas pelos participantes da pesquisa e os tipos de textos aos quais estão familiarizados.

2. Resenha multimodal dos textos teóricos

Através da classificação dos modos de representação apresentados por Cope e Kalantzis (2009), verifico como os participantes se apropriaram dos conceitos teóricos, quais as características dos artefatos multimodais que produzem e quais crenças permeiam suas práticas quando desempenham o papel social de alunos.

3. Unidade multimodal para ensino de literatura de língua inglesa utilizando texto de livre escolha.

³² Multimodal research provides tools for analyzing and describing the full repertoire of meaning-making resources which people use to communicate and represent (e.g. students and teachers bring to the classroom) and how these are ‘organizes’ to make meaning.

Verifico como os participantes se apropriaram dos conceitos teóricos, quais as características dos artefatos multimodais que produzem e quais crenças permeiam suas práticas quando ocupam o papel social de professores.

Disciplina Literatura e Rock'n'Roll

1. Interpretação e apropriação multimodal do texto *The Rime of the Ancient Mariner*, de Coleridge.

Identifiquei os modos de representação utilizados para a interpretação do poema estudado, levantando suas características recorrentes. Os trabalhos foram desenvolvidos com os participantes ocupando os papéis de alunos. Utilizando a justificativa elaborada pelos participantes para a interpretação multimodal do texto *The Rime of the Ancient Mariner* observo a coerência entre teoria e prática, e quais suas motivações para as escolhas dos modos de representação

2. Unidade multimodal para ensino de literatura de língua inglesa utilizando o texto *Animal Farm*, de Orwell.

Através da análise das propostas de ensino, verifico a apropriação dos conceitos teóricos, as características dos artefatos multimodais nos quais se engajam e as crenças permeiam suas práticas quando ocupam o papel social de professores.

4 ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e discutir o conjunto de dados gerados nas disciplinas optativas e tecer articulações com os fundamentos teóricos descritos nos capítulos iniciais desse trabalho. A investigação tem por objetivo mapear e discutir as práticas de leitura multimodais com as quais os professores em formação se engajam. Essa análise foi dividida em duas partes correspondendo às disciplinas *Literatura, cinema e outras mídias visuais* e *Literatura e Rock'n'Roll*. Em cada parte, analiso os conjuntos de artefatos multimodais produzidos pelos participantes seguindo a cronologia de sua produção. Para a análise, utilizo as categorias de modos de representação definidas por Cope & Kalantziz (2009, p.175). Saliento que foge do escopo dessa pesquisa explorar o mérito dos arranjos multimodais desenvolvidos pelos participantes.

4.1 Análise e discussão dos dados coletados na disciplina *Literatura, cinema e outras mídias visuais*.

O conjunto de dados gerados na disciplina *Literatura, cinema e outras mídias visuais* inclui o mapa conceitual de identidade do leitor, as resenhas multimodais e as propostas de unidades multimodais para ensino de literatura de língua inglesa. A cada seção, descrevo os dados coletados e procuro indícios das práticas de letramento literário multimodais.

4.1.1 Mapa Conceitual de Identidade do Leitor

Para a primeira parte dessa análise, utilizo o Mapa Conceitual de Identidade do Leitor (Apêndice 1). Tomando como base uma atividade proposta no *Teacher's Strategy Guide* do projeto *NML* (2017, p. 27), elaborei um Mapa de Identidade com objetivo de explorar as identidades que os participantes assumem em vários contextos de leitura e expandir os conceitos de texto e de literatura. Além da exploração do perfil do leitor, a atividade serviu para introduzir os conceitos teóricos trabalhados em seguida. Os participantes precisavam completar o mapa indicando as identidades leitoras e explicitar para cada identidade quais os tipos de textos que liam. A identidade “estudante de graduação” foi dada para que fosse contemplada em todas as respostas e assim determinasse um paralelo entre o que eles liam fora e dentro da universidade. A atividade foi respondida em sala durante o segundo encontro da disciplina por 16 dos 20 alunos matriculados.

Dentre os elementos recorrentes há um dado que não se refere diretamente às identidades dos leitores ou aos tipos de textos lidos: o suporte para a leitura. Com exceção de um participante, todos os outros mencionaram explicitamente textos disponíveis online ou específicos desse contexto. Os textos abrangem *blogs*, *vlogs*, *posts* em mídias sociais, notícias, dentre muitos outros. Esse fato denota a proximidade que esses sujeitos têm com a internet e o modo como a utilizam para obter e disseminar informações. Além disso, a participação em mídias sociais requer um comportamento particular desse leitor, o ato de ‘ler’ nesse ambiente por vezes implica na interação com os outros participantes. A *web* possibilita que leitores com interesses similares se encontrem nesses locais virtuais e troquem informações sobre os assuntos favoritos. De acordo com Jenkins, (2013, p. 83), os ambientes virtuais tendem a ser participativos e coletivos, assim sendo, as práticas de leitura desenvolvidas nesses ambientes apresentam algumas características distintas daquelas desenvolvidas *off-line*, principalmente no que se refere à agência do leitor. No caso dos leitores acostumados ao ambiente virtual, existe a possibilidade mais direta de interação com os autores do texto, ou com outros membros da comunidade interpretativa que se forma ao redor de um assunto. É uma característica que os participantes da pesquisa têm ao se relacionarem com textos fora do ambiente acadêmico, em outros papéis sociais que desempenham.

Curiosamente, na relação dos textos lidos ao ocuparem a identidade de “estudante de graduação”, há somente uma menção de uso de *website*. Isso poderia indicar que os textos utilizados no meio acadêmico são veiculados principalmente por meio impresso. Os tipos de textos listados pelos participantes ao assumirem a identidade de “estudante de graduação” incluem: artigos científicos, livros texto, artigos acadêmicos, dicionários, planos de aula, “teorias” (*sic*), entre outros. Esse dado pode estar relacionado com a própria natureza de um curso de Letras e a relação estabelecida nesse tipo de curso com o texto impresso. Contudo, ao tomar como base minha prática profissional e a observação informal, não sistematizada, das práticas de leitura relativas a essa esfera social, posso afirmar, com certo grau de segurança, que durante o curso vários professores fazem uso de ambientes virtuais de modo diversificado: disponibilizam textos em formato digital, utilizam plataformas de ensino (*moodle*), organizam *blogs*, *TED talks*, *wikis* e outros espaços colaborativos com alunos além de trabalharem com ferramentas digitais para ensino. Esse dado pode levar a algumas considerações sobre os conceitos de “leitura” e “texto” tal qual entendidos pelos alunos. O que os participantes entendem por “ler como um estudante de graduação” incluiria mais diretamente aquilo que é “lido no papel” ou talvez não associem as práticas de letramentos realizadas dentro do sistema formal de aprendizagem com as práticas desenvolvidas online. Por outro lado, quando assumem

outras identidades leitoras, há indicação de um conceito mais abrangente de texto, uma vez que incluem outros tipos além do escrito, por exemplo, filmes, animações, vídeos no *YouTube*, *vlogs*, “*talks*” (*sic*) entre outros.

O mais interessante é que o termo “Literatura”, subentendido aqui como a leitura dos clássicos, aparece na resposta de nove participantes como um tipo de texto que é lido no contexto universitário. Em contraste com essa colocação, encontramos menções a textos literários chamados pelos termos “Ficção”, “Romances”, “Sagas”, “histórias de aventura” distribuídas pelas outras identidades apresentadas, ao passo que o termo “Literatura” (em maiúsculo) propriamente dito é associado a identidade “estudante de graduação”. Consonante com a observação de Barton e Hamilton (2000, p.12), as práticas de letramento pertencentes à instituição social “universidade” são valorizadas e a leitura do texto literário está entre elas. Essa dinâmica exerce influência na própria definição do que é “literatura” e revela o valor simbólico do texto literário associado ao contexto mais elitizado.

Além disso, pode indicar que “Literatura” é aquilo que se lê por imposição, não por prazer. Na universidade, como nas escolas, a relação com a leitura do texto literário é determinada pelo professor, pelo currículo, pela crítica literária. Lê-se dentro de uma tradição, geralmente com o propósito de chegar a um tipo de interpretação. Os alunos raramente escolhem o que vão ler, tampouco estabelecem seus interesses e motivações para leitura de determinado texto. Para Clinton, Jenkins e McWilliams (JENKINS et al, 2013, p.16), as consequências dessa relação escola/literatura/estudantes, nesses termos, é que a leitura do texto literário pode ser excluída do rol de leituras que o estudante faz fora de sala de aula por prazer, e que o desenvolvimento e expansão de habilidades necessárias e desejadas para tal prática de letramento tornam-se irrelevantes.

Outra identidade do leitor recorrente foi a do “Leitor que lê por entretenimento”. Os tipos de textos mencionados incluem: notícias, *blogs* (assuntos mais recorrentes são moda, maquiagem, filmes, bandas, séries de TV e saúde), sites de culinária, mídia social (*Facebook* e *Tumblr*), entrevistas, entre outros. Os textos literários foram mencionados por quinze dos dezesseis participantes da atividade. Nessa categoria há reincidência de tipos de textos que atendem ao menos duas das características dos textos literários listadas por Zappone (2008b, p. 30): a gratuidade (leitura para fruição) e a ficcionalidade. Os termos mais mencionados foram: quadrinhos, ficção, romances, sagas, histórias românticas e de aventuras. Na mesma lista que continha “ficção” e “romance”, dois participantes especificaram os tipos de texto “livros clássicos” e “livros de literatura” como forma de diferenciar as formas literárias populares das tidas como eruditas. Pode-se concluir que, para os participantes aquilo que eles leem por prazer

não é entendido como literatura, ou pelo menos não no conceito tradicional do que seria a literatura clássica. Essa observação pode corroborar a percepção de que para esses participantes, “literatura” é o tipo de texto lido na universidade, não as “sagas”, ou “romances” que os participantes afirmaram ler por entretenimento em contextos mais informais.

Entre as denominações usadas para descrever a identidade do leitor, foi frequente a utilização do termo *lover* para caracterizar a afinidade com determinado tipo de texto. As categorias mais frequentes foram as de “*movie lover*” (fã/amante de cinema) com sete menções e “*music lover*” (fã/amante de música) com seis menções. Dois participantes identificaram-se como “*book lover*” (fã/amante de livros) e outros dois como “*series lover*” (fã/amante de séries de televisão). O termo ‘fã’ foi utilizado três vezes. A escolha da palavra *lover* salienta o tipo de relação que os leitores têm com o assunto que envolve a leitura, uma relação apaixonada com algo que provavelmente oferece alto grau de satisfação.

Para esse conjunto de identidade do leitor, os tipos de textos mencionados com maior frequência foram as resenhas (de episódios, temporadas, álbuns, shows, filmes, etc.), as entrevistas (com músicos, diretores, atores, etc.), as biografias e autobiografias (de músicos, atores, diretores, bandas), textos informativos sobre as produções de filmes, shows, músicas e textos a respeito da vida de celebridades. Há, portanto, um interesse em obter informações extras a respeito dos assuntos favoritos. Tal atitude constituiria, segundo Jenkins (2013), uma característica dos leitores engajados nas práticas de leitura contemporâneas.

Para Jenkins (2013, p. 89) o leitor empenhado em colecionar informações sobre determinado assunto de seu agrado acaba por se envolver em um processo social de leitura. Isso se dá quando os leitores, munidos de informações sobre suas séries/shows/filmes/bandas/livros favoritos, se encontram em ambientes virtuais para trocar esse conhecimento com outros leitores. Normalmente, os jovens que se engajam nessas atividades buscam ampliar as interpretações que já possuem sobre aquele determinado assunto e a troca de experiências e ideias *online* serve para fomentar novas visitas aos textos. Jenkins ainda salienta que tais trocas de informações podem igualmente servir de inspiração para que esses leitores produzam seus próprios textos.

Esses comportamentos puderam ser identificados entre os participantes da pesquisa na busca pelo conhecimento enciclopédico e também na utilização das informações coletadas como inspiração para as próprias produções. Dois participantes se identificam como produtores de textos *online*: um deles tem um *blog* onde publica poemas e outros textos literários de autoria

própria, o outro participante é um *booktuber*.³³ Além disso, as informações buscadas para satisfazer essa identidade de “amante de...” encontram-se distribuídas por múltiplas mídias. É preciso ter a habilidade de navegar entre as mídias para seguir o fluxo das histórias e de compreender como os significados são construídos em diferentes modos de representação. A habilidade de navegação transmidiática supõe, por consequência, certo conhecimento de textos multimodais.

É perceptível a familiaridade com textos que circulam nas mídias digitais e o papel ativo que os participantes têm nesse contexto. Nota-se também que a leitura de textos literários faz parte da rotina desses sujeitos como forma de entretenimento. Paradoxalmente, porém, “Literatura”, entendida como um conjunto de textos canônicos socialmente valorizados, é algo cuja leitura é prescritiva e está vinculada ao contexto mais formal da universidade. Soma-se a isso o fato dos participantes não terem demonstrado a mesma relação passional com esses tipos de texto que demonstraram ter com os textos literários lidos fora do contexto acadêmico. Esse contraste entre os textos literários lidos por prazer e os lidos na universidade fica mais evidente nas resenhas multimodais, analisadas na próxima seção.

Os aspectos apontados nessa seção tiveram como objetivo traçar um perfil da identidade de leitor dos participantes da pesquisa e vislumbrar os tipos de textos com os quais se envolvem. Foi possível observar algumas relações estabelecidas entre os participantes e os textos que circulam online. O prazer da leitura literária é encontrado fora da universidade, em situações onde o leitor pode escolher qual tipo de texto deseja ler, com qual objetivo e em qual grau de interação. A partir das observações feitas aqui percebe-se a importância, ainda na universidade, das discussões acerca da natureza do texto literário e das possibilidades de arranjo multimodal propostas pela disciplina.

³³ Um *booktuber* é uma pessoa que posta resenhas, comentários e críticas de livros principalmente no site de compartilhamento de vídeos YouTube. Há inúmeros canais no YouTube onde os usuários podem postar seus vídeos. Normalmente são jovens que falam com outros jovens sobre variados tipos de textos, principalmente literários.

4.1.2 Resenhas multimodais

Para a segunda parte dessa análise, utilizo o conjunto de produções multimodais dos professores em formação, que chamei de “resenha multimodal”. Através da análise das produções dos alunos almejo verificar a apropriação dos conceitos teóricos estudados no decorrer das aulas, as características dos artefatos multimodais que produzem e as crenças que permeiam suas práticas. Os participantes da disciplina *Literatura, cinema e outras mídias visuais* foram convidados a produzir um texto que congregasse os conteúdos dos quatro textos teóricos estudados no início da disciplina (Quadro 4). Em grupos de dois ou três participantes, eles deveriam escolher o modo de representação como qual tivessem maior familiaridade e que julgassem adequado ao propósito. Para essa produção esperava que os professores em formação ocupassem o papel de alunos, embora não tenha explicitamente solicitado que desempenhassem tal papel.

Quadro 4: Textos teóricos da disciplina *Literatura cinema e outras mídias visuais*

| Ordem de leitura | Assunto | Referência |
|------------------|---|---|
| 1 | Definição do conceito de literatura. | ZAPPONE, Mirian H. Y.; WIELEWICKI, Vera H. G. <i>Afinal o que é literatura?</i> In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.) Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas . 3.ed rev. e ampl. Maringá: EDUEM, 2009. P. 19-30 |
| 2 | Considerações sobre as motivações e propósitos que permeiam a leitura de textos que circulam em mídias populares com intuito de apontar algumas das práticas de letramento que alunos podem trazer para sala de aula. | JENKINS, H. <i>Motives for Reading: Fan culture, pop culture and collaborative reading practices</i> . In: JENKINS, H.; KELLEY, W. (ed) Reading in a Participatory Culture – Remixing Moby-Dick in the English Classroom . Teachers College Press, New York, 2013. |
| 3 | Definição e apresentação dos principais conceitos de multimodalidades e letramento com apresentação de estudo de caso sobre uso das multimodalidades no ensino de língua inglesa. | KRESS, G. & JEWITT, C. <i>Multimodality, literacy and school English</i> . IN: WYSE, Dominic; ANDREWS, Richard; HOFFMAN, James. The Routledge International Handbook of English , Taylor & Francis: Hoboken, 2010. |
| 4 | Exploração dos conceitos e características dos filmes considerados como sistemas semióticos multimodais. | ROUSELL, Jennifer. <i>Film In _____</i> . Working with Multimodality: Rethinking Literacy in a Digital Age . London e New York: Routledge, 2013. |

Fonte: a própria autora

Os procedimentos de ensino foram descritos no capítulo de metodologia, porém, com vistas a situar o leitor, retomo brevemente o modo como esses textos foram abordados em sala. Faço isso também por considerar uma possível influência da minha atuação na produção dos alunos.

Os textos de Zappone e Wielewicki (2009) e de Jenkins (2013) foram trabalhados em conjunto, porém não concomitantemente. Inicialmente, através de uma aula expositiva, apresentei o texto “Afinal, o que é literatura?” Os alunos já haviam tido contato com a discussão teórica sobre o conceito de literatura na disciplina de Teoria do Texto Literário (oferecida regularmente na grade curricular do curso durante a 2ª série) e se mostraram pouco motivados com os questionamentos apresentados no texto. Em seguida, com o objetivo de fomentar a discussão, propus a atividade Mapa Conceitual de Identidade do Leitor, descrita na seção anterior, onde os participantes deveriam apontar seus hábitos de leitura, literária ou não. Os participantes trocaram as informações entre si de modo a fazer um levantamento informal sobre as singularidades e similaridades de práticas entre os membros do grupo. A partir dessa troca informal de informações, observamos que quase todos liam regularmente textos literários veiculados tanto pelo meio impresso como online, em sua maioria textos de literatura popular. A partir das respostas dos alunos, procuramos repensar o conceito de texto literário.

Para ilustrar a questão, trouxe uma entrevista com a escritora brasileira Ruth Rocha, publicada no site IG (EIRAS, 2015) em 27/04/2015 onde a escritora afirma que os livros da série Harry Potter não são literatura. Usei o texto para dar início à discussão sobre a definição de literatura e os diferentes status ocupados por textos canônicos e não canônicos. Como fãs de Harry Potter, os alunos reagiram energeticamente à crítica de Ruth Rocha. Ao trazer a discussão teórica para um assunto familiar, procurei fazê-los repensar suas práticas e conceitualizações. O resultado foi percebido nas resenhas multimodais nas quais a necessidade de afirmar que os textos que liam também eram literatura ficou evidente.

Em seguida, para o texto de Jenkins, elaborei um jogo de perguntas e respostas, à exemplo do jogo popular “Roda da Fortuna” no qual, em grupos, eles deveriam apostar “fichas” nas afirmativas que considerassem corretas de justificar suas escolhas. O texto de Jenkins problematiza os motivos para leitura de um texto. O autor questiona a existência de somente uma leitura apropriada para determinado texto: a leitura acadêmica. Como alternativa, o autor propõe que se leve em conta os motivos que cada leitor tem para se engajar na leitura daquele texto. A premissa é de que leitores diferentes abordam um mesmo texto por motivos diferentes, utilizando estratégias de leitura diferentes, e que essa diferença de abordagem pode produzir novos insights a respeito do significado atribuído àquele texto.

O texto de Kress e Jewitt (2010) foi apresentado em uma aula expositiva com auxílio de slides preparados em *power point* para posteriormente ser estudado em sala de aula através de um *board-game*, ou jogo de tabuleiro, também preparado por mim (Apêndice 2). Os alunos jogaram o jogo em grupos de 4 ou 5 membros e deveriam responder aos desafios presentes no jogo. Finalmente, para o estudo do texto de Rowsell (2013) os participantes foram organizados em grupos e deveriam destacar no texto algo que já conheciam sobre a linguagem cinematográfica, algo que desconheciam totalmente e algo que foi acrescentado ao seu conhecimento prévio. Após a discussão no grupo, deveriam compartilhar os resultados com toda a turma. Minha intenção ao tratar os textos teóricos dessa maneira era a de experimentar uma abordagem multimodal na condução das aulas e na leitura dos textos.

Duas preocupações foram constantes durante essa primeira fase da disciplina: minha dificuldade em preparar aulas que atendessem ao critério de multimodalidades, descritas anteriormente nesse capítulo, e a falta de engajamento dos alunos. Na maioria das aulas, com raras exceções, eles chegavam sem ter lido os textos previamente. Contudo, isso não impedia que se envolvessem nas atividades propostas sem demonstrar enfado ou desânimo. Isso pode ser comprovado, talvez, pelo engajamento demonstrado quando propus a “resenha multimodal”, somente 2 alunos dos 18 que frequentavam regularmente a disciplina optaram por escrever uma resenha acadêmica tradicional. Aqueles que se envolveram em transpor os textos teóricos para outros modos comprovaram domínio do conteúdo teórico discutido em sala.

Esse fato parece indicar que a possibilidade de criação do texto multimodal atendeu a uma das proposições de Lévy (2014, p.109) que coloca a obra como mola propulsora da criatividade. No caso da resenha multimodal, não foi uma obra de arte que impulsionou a criatividade dos participantes, afinal estávamos trabalhando com textos teóricos, mas sim a possibilidade de abordá-los criativamente. Como os receptores da obra aberta descritos por Lévy (2014, p.109), os participantes do curso “são convidados a escolher entre os sentidos possíveis, confrontar as divergências entre suas interpretações”. Ao criar um espaço para que pudessem exercer seu potencial criativo livremente, os alunos possivelmente atribuíram às atividades um propósito que ia além da simples avaliação de conteúdo.

Uma análise preliminar das resenhas multimodais apontou para dois elementos distintos que perpassaram as produções. O primeiro foi a preocupação em desprender o conceito de literatura como restrito às obras canônicas e clássicas, tais quais estudadas na academia. Foram entregues nove resenhas, dentre elas cinco destacam explicitamente a relação entre textos não-canônicos e literatura. Por mais que as fronteiras que delimitam a definição de literatura sejam fluidas e tenham sido apresentadas desse modo em sala de aula, essa ainda me

parece uma bandeira que os jovens têm interesse em defender. Uma justificativa plausível para tal interesse é a questão do valor atribuído aos textos literários, principalmente os canônicos, e a relativa falta de status dos textos da chamada cultura de massa. Ao promover estratégias para validação de seus textos preferidos eles automaticamente promovem a cultura do grupo social ao qual pertencem.

O segundo elemento recorrente foi a habilidade em utilização de recursos tecnológicos multimidiáticos demonstrada pelos participantes. Nesse caso, estou me referindo aos recursos mais especializados, que exigem um grau maior de intimidade com as formas contemporâneas de tecnologia digital. Somente uma das resenhas foi produzida sem a utilização desses recursos multimidiáticos: a peça de teatro. A peça de teatro foi elaborada no programa de edição de texto do *Windows*, o *Word*; no entanto, a organização espacial do texto com inserção de figuras e tabulação específica demonstra que os elaboradores conhecem o programa e sabem utilizar as ferramentas disponíveis com competência. Contudo, os recursos multimidiáticos aos quais me refiro são ainda mais especializados. Na produção das resenhas, foram utilizados programas para edição de vídeo e áudio, *software* de desenho, e programas específicos para quadros interativos (*mimio*). Também produziram as resenhas em plataformas online (como *Prezi* e *Padlet*) que permitem inserção de hiperlinks, vídeos, figura e textos.

Das nove resenhas produzidas pelos alunos, sete utilizavam mais de um modo de representação na comunicação dos conceitos e duas seguiram o padrão tradicional de resenha acadêmica. Para Kress (2010, p.28), o uso simultâneo de vários modos de representação, chamado pelo autor de arranjo multimodal³⁴, é uma característica da comunicação e ocorre com frequência em todos os contextos onde há um ato comunicativo. O processo se dá através de uma combinação de modos de representação que é elaborada a partir da seleção de determinados modos com vistas a passar uma mensagem específica para um público específico dentro de um contexto social. Ou seja, existe uma escolha para elaboração do arranjo multimodal que, apesar de nem sempre ser consciente, revela a intencionalidade do sujeito.

O modo de representação mais recorrente foi o visual, com a preponderância do emprego de imagem em movimento, seguido pelo modo de representação auditivo, presente através do uso de músicas, sons e efeitos de sonoplastia. O predomínio do modo visual pode revelar uma mudança no tipo de comunicação estabelecido por esse grupo de professores em formação. Kress (2010, p. 5) sugere que uma combinação de fatores sociais, econômicos, culturais e tecnológicos seja responsável por essa mudança. Para o autor, nas últimas décadas

³⁴ No original “multimodal ensemble”.

tem havido uma série de transformações na construção, representação, disseminação e distribuição do significado bem como na forma de mediação da comunicação. Os efeitos podem ser percebidos nas trocas de mídias, do livro para a tela; no nível de produção, através da substituição de tecnologias impressas pelas digitais e eletrônicas; e no predomínio do modo de representação visual sobre o modo escrito.

O uso da imagem para comunicação é tão antigo quanto a própria humanidade, contudo, há uma tendência de valorização do modo de representação escrito sobre os outros, principalmente no ambiente escolar. Segundo observam Kress e van Leeuwen (1999, p.5), a escola percebe a produção de imagens como algo espontâneo, que prescinde de conhecimento formal. As imagens tendem a desaparecer dos textos produzidos pelas crianças na medida em que elas avançam nos anos escolares. Se considerarmos o ambiente universitário, a escrita acadêmica é ainda mais valorizada como o meio natural de informação, capaz de transmitir, com clareza, os argumentos do autor através da “correta” organização do texto. Nesse contexto, nos raros casos onde aparece, a imagem é usada com frequência como ilustração daquilo que está apresentado pelo modo da escrita (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p.38).

Entretanto, em muitas das resenhas produzidas para essa pesquisa, a imagem ocupa papel central na representação dos significados e na apresentação dos argumentos, como no caso do videoclipe musical analisado mais adiante nessa seção. As implicações a longo prazo dessa mudança de cenário ainda precisam ser observadas, porém é seguro afirmar que a escola deve considerar essas transformações da sociedade com mais atenção. Isso não implica o abandono do ensino da escrita ou da leitura, mas o entendimento que outros modos de representação também devem ser objeto de análise, de ensino e de aprendizagem. Comunicar-se através de uma imagem pressupõe, assim como a leitura da escrita, a construção de um conhecimento organizado e estruturado ao seu redor, e em associação com outros modos, que possibilitem a sustentação de uma perspectiva crítica sobre o que está sendo lido. Além disso, ao colocar outras formas de letramento no mesmo patamar de importância que a escrita dentro de sala de aula, aumentamos exponencialmente o espaço no processo de ensino e aprendizagem para aqueles que não se identificam com a forma tradicional de letramento, de escrita e leitura.

No quadro abaixo (Quadro 5) saliento os modos de representação presentes nas resenhas multimodais. As resenhas foram numeradas aleatoriamente e o número que as acompanham não são, de forma alguma, um indicativo de valoração.

Quadro 5: Modos de representação nas resenhas multimodais

| Resenha | Modos de representação utilizados | Modos de representação predominantes |
|---|---|---|
| 1. videoclipe musical | visual + auditivo + oral + gestual + escrita | Visual/Auditivo |
| 2. conversa no aplicativo WhatsApp, editada como apresentação de slides, postada no YouTube | escrita + visual + auditivo | Escrita/Visual |
| 3. board game interativo | visual + tátil + escrita + auditivo | Visual/ Escrita |
| 4. vlog | visual + oral + gestual + auditivo + espacial | Visual/Oral |
| 5. apresentação no prezi | visual + auditivo+ escrita+ espacial | Visual/ Escrita |
| 6. apresentação no Padlet | visual + escrita + espacial | Visual/ Escrita |
| 7. história em quadrinhos digital | visual + escrita | Visual/ Escrita |

Fonte: a autora

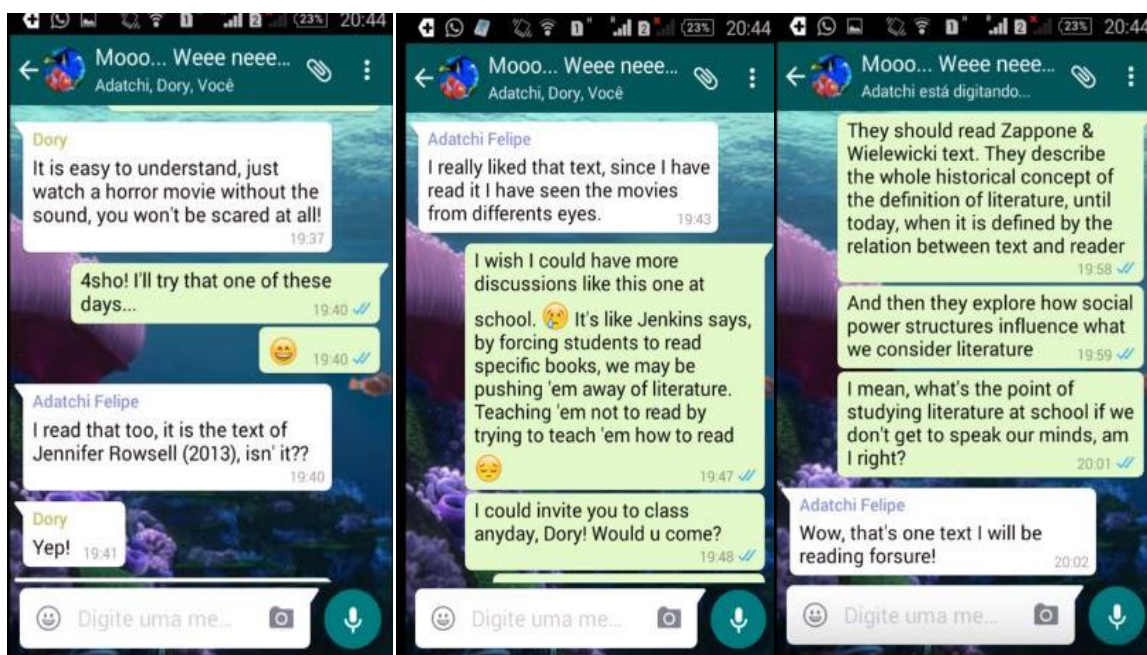
De modo geral, todas as resenhas³⁵ conjugaram os textos teóricos de modo a apresentar os conceitos mais discutidos em salas de aula. Como mencionei anteriormente, houve um destaque para os questionamentos levantados pelo texto “Afiml, o que é literatura?”, de Zappone e Wielewicki (2009), associado, principalmente, às reflexões propostas por Jenkins (2013) em “*Motives for Reading*”. É possível que os dois textos tenham oferecido respaldo acadêmico para as inquietações dos estudantes a respeito de suas identidades leitoras. Conforme indicações presentes no Mapa Conceitual de Identidade do Leitor, analisado na seção anterior, esses professores em formação percebem-se como leitores de literatura não canônica e estabelecem uma relação de grande envolvimento com suas obras favoritas. Considerando a identidade desses leitores, parece seguro supor que tais textos tenham causado maior impacto se comparados aos textos de Rowsell (2013) e Kress e Jewitt (2010) que discutem as multimodalidades e seu uso em sala de aula. Isso pode ser explicado por uma familiaridade com a linguagem fílmica, apresentada por Rowsell, e com as propostas de uso de quadro interativo, presentes no texto de Kress & Jewitt. Esses últimos textos pertencem mais a esfera da formação

³⁵ Não é minha intenção nesse trabalho avaliar ou analisar se os conceitos teóricos foram apropriadamente apresentados nos trabalhos. As produções dos alunos foram mantidas tal qual foram apresentadas, sem interferências ou correções de eventuais problemas de linguagem. O objetivo é observar como os sujeitos de pesquisa se apropriaram dos conteúdos apresentados em sala de aula, os transformaram e como esses conteúdos foram articulados entre os diferentes modos de representação.

de professor e à vida acadêmica enquanto que os primeiros abrangem aspectos de suas vidas pessoais.

Na articulação dos conteúdos, as resenhas multimodais se distanciaram das acadêmicas por utilizarem a linguagem coloquial na exposição e discussão dos textos. A resenha que emula uma conversa pelo *WhatsApp* (Figuras 2, 3, 4), por exemplo, fez uso dos recursos característicos do aplicativo, como o uso de *emojis* e abreviações, além de apresentar erros de digitação que são corrigidos durante a conversa imaginária, tal qual ocorrem em uma conversa real. Na conversa encenada, intitulada *Finding Knowledge*, dois personagens reais (os professores em formação) dialogam com uma personagem fictícia, *Dory*, da animação infantil *Procurando Nemo* (2003). O diálogo foi posteriormente transformado em uma apresentação de slides e postado no canal de um dos alunos na plataforma *YouTube*³⁶. Foram acrescentados detalhes como pano de fundo da tela do celular, trilha sonora, título e créditos finais, escolhidos de acordo com o tema para estabelecer o contexto no qual os interlocutores se inserem, como fãs da animação da produtora *Pixar*, conhecedores de cinema, conhecedores de literatura canônica e não canônica.

Figuras 2, 3, 4 - Resenha *Finding Knowledge* no WhatsApp



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

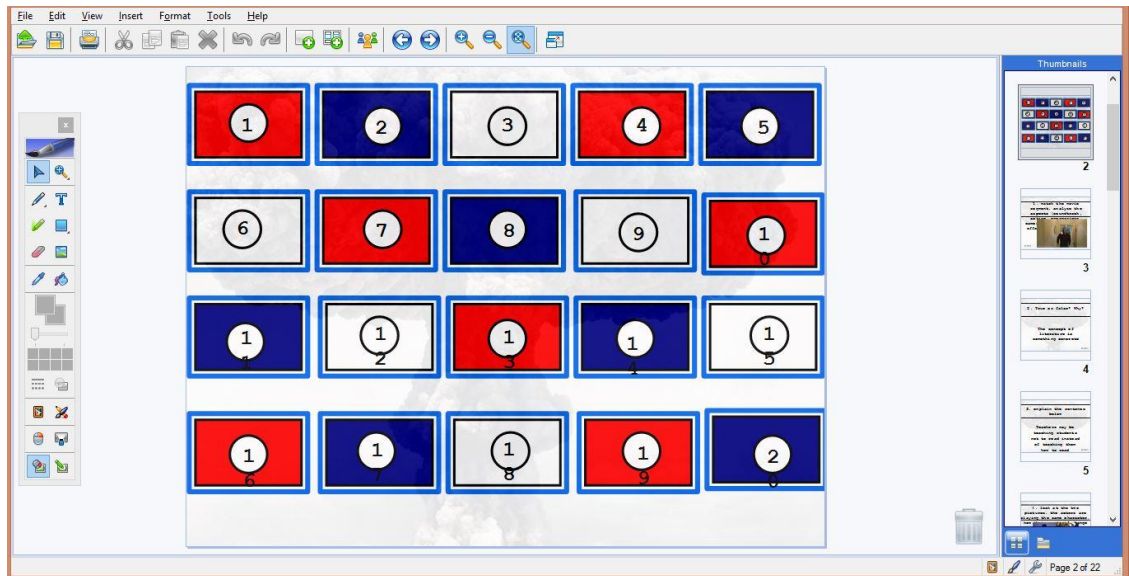
Um dos interlocutores conduz a discussão e, aproveitando os temas que surgem no diálogo, introduz os conceitos teóricos presentes nos textos estudados procurando explicá-los

³⁶ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=bymETIphaRI&feature=youtu.be>>

de modo didático, acrescentando exemplos e elucidando pontos, desempenhando o papel de intermediário entre os saberes empíricos dos outros participantes e o conhecimento acadêmico. De modo menos frequente, os outros participantes também acrescentam exemplos e complementam informações, com exceção da discussão sobre o texto de Rowsell (2013), que é conduzido pela personagem *Dory*. Essa escolha tem um efeito interessante pois o texto de Rowsell trata exatamente dos filmes e suas características multimodais, assunto que uma personagem cinematográfica poderia tratar com propriedade. Apesar da informalidade e do humor, a conversa encenada mantém o tom acadêmico à medida que os interlocutores reproduzem trechos dos textos estudados mencionando inclusive as respectivas referências. Assim, essa resenha articula os textos teóricos através de uma mídia contemporânea tornando-os talvez mais acessíveis ao público leigo sem se afastar totalmente da autoridade do discurso acadêmico. Coerente com essa posição, a resenha favorece o modo de representação escrito sobre os outros. O trabalho conjuga imagens, sons, cores, mas a escrita é a principal responsável pela comunicação.

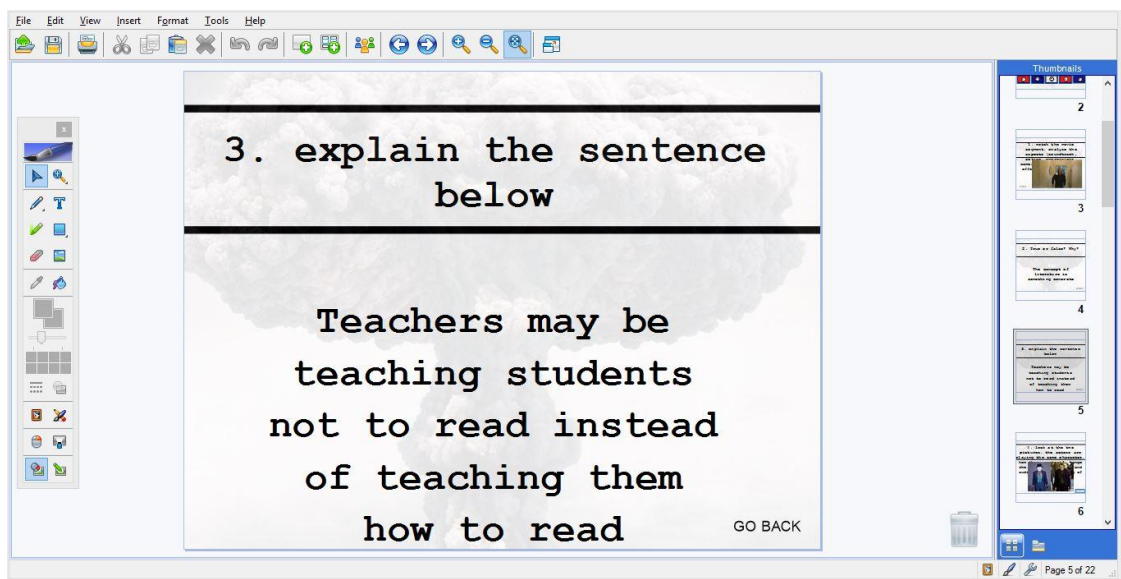
De modo similar, as demais resenhas apresentam os conteúdos de modo informal, objetivo e didático com o cuidado de manter o respaldo da linguagem acadêmica e valorização da escrita. Além do caráter didático, esses trabalhos têm em comum a predominância do modo de representação visual sobre os outros. Outros exemplos com essas características são a resenha produzida para lousa interativa (*board game*), a apresentação de slides no *Prezi* e a resenha produzida para o *Padlet*. No primeiro caso (Figuras 5 e 6), o *board game* interativo, a inserção dos conteúdos é feita segundo a ordem em que foram apresentados em sala de aula. É uma atividade cuja aplicação depende de um aparelho de lousa interativa digital, portanto, seu caráter didático é mais evidente. Foi planejada com intuito de apresentar conceitos, mas também de verificar a compreensão dos textos teóricos. Conforme passam pelas estações do jogo, os supostos jogadores devem discutir, emitir opiniões e refletir a respeito das proposições reveladas, que incluem citações diretas dos textos estudados; e das imagens e *hiperlinks* que servem de explicação para os conceitos ou de incentivo para reflexão.

Figura 5 - Board game interativo 1



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

Figura 6 - Board game interativo 2



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

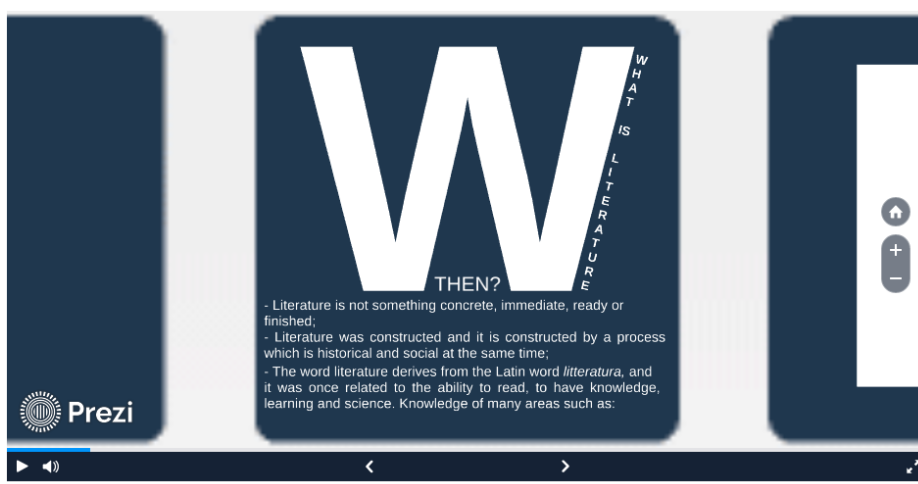
A apresentação de slides feita usando o Prezi³⁷ (Figuras 7 e 8) é organizada dentro das características pertinentes à mídia, com inserção de *hiperlinks*, imagens em movimento e utilização dos recursos de aproximação e distanciamento de foco. Para essa resenha, o grupo trouxe conceitos de outros autores dentro da mesma linha teórica e acrescentou exemplos que consideram pertinentes para ilustrar os conceitos estudados. Na resenha produzida para o

³⁷Disponível em: https://prezi.com/v3svdnudw1cr/a-multimodalthing/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

<[https://prezi.com/v3svdnudw1cr/a-](https://prezi.com/v3svdnudw1cr/a-multimodalthing/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)

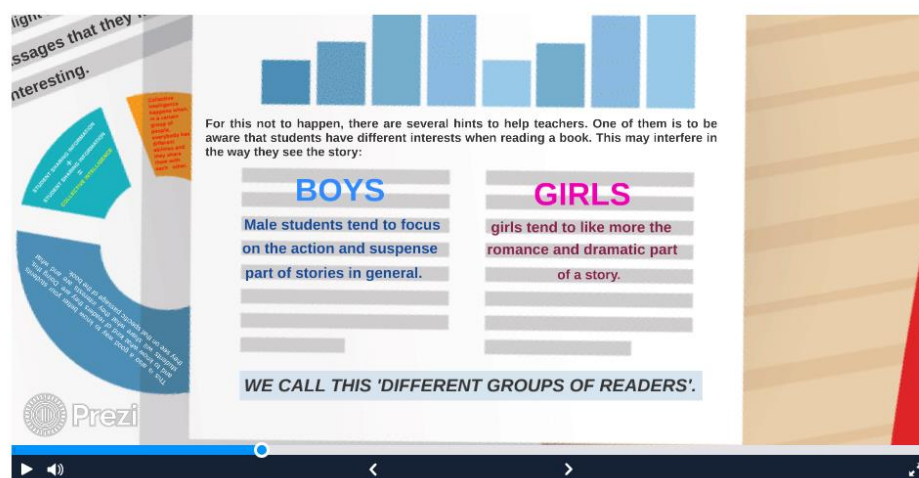
*Padlet*³⁸ (Figura 9) a organização espacial dos elementos segue a cronologia da apresentação dos textos em sala de aula, com inserções de imagens e de *hiperlinks* para conteúdo de vídeo e áudio que servem de exemplos para os assuntos abordados. Através dessa organização espacial, há uma tentativa de guiar o leitor através dos temas estudados. Os textos utilizados podem ser acessados na forma de arquivos em *Adobe Acrobat PDF* e estão acompanhados por sumários organizados pelos alunos. As duas resenhas tratam o material teórico de forma equilibrada, distribuindo as informações quase que igualmente sem dar destaque a um ou outro autor específico.

Figura 7 - Resenha no *Prezi 1*.



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

Figura 8 - Resenha no *Prezi 2*



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

³⁸ Disponível em: <<https://pt-br.padlet.com/veregina85/multimodality>>

Figura 9: Resenha no Padlet
Padlet sem título

READ ME FIRST
!!!!
Read me first!
Yes, that's right!
We want you to read this first so you can understand what is all this about that we'll post on there...
LITERATURA INGLÊSA, CINEMA E OUTRAS MÍDIAS AUDIO VISUAIS!
That's the name of the discipline responsible for it all.
Once we test our teacher, we wanted to do something that would make her feel featured!
That's why we borrowed another teacher's, creativity and passion and decided to post our teacher to create "The Multimodal Padlet!"
READ ME FIRST!
Documento PDF
padlet drive

TEXT 1
Why do we read??
Motives for Reading Jenkins
Documento PDF
padlet drive

TEXT 1 - SUMMARY
The text "Why Do We Read?" is about the relation between students and their approach when reading a text at school. How they read it and which strategies are used when doing so. The text highlights that each student has a different way of reading depending on the kind of information they are looking for. It also shows a new media literacy...
knowledge about
Ey!! (do me! do
"Why do you read?"
Survey and help us to get some data about it.
Why do you read?
Freeonline surveys

TEXT 2
it all begins with a text...
1 AFINAL, O QUE É LITERATURA?
Teoria Literaria cap 1
Documento PDF
padlet drive

TEXT 2 - SUMMARY
The text 2: "Afinal, o que é literatura?" tell us that the idea of literature having a defined concept is not true. This concept and the definition of what Literature is has changed over the years and it is seen in different ways from different perspectives. Literature was once something people had or not. People had literature when they were well educated, having access to knowledge and science. Soon enough the term was then related to the privileged classes of society. After this period, literature started to be associated with the esthetic, with the beauty of texts. Important to say, in this context, that this beauty, or the lack of it, would be determined by the dominant sectors that would ideologically influence society through literature. With time, besides being beautiful, the texts should also be creative to be considered literature. From the second half of the nineteenth century on, the idea was to make it more objective the ways to determine what was considered literature and what was not. The ones who were contrary to the idea that the criteria to determine that would be on the text, proposed to direct it to the readers, considering them as the producers of meaning. Finally, the authors state that there is no one definition of what literature is, because it keeps changing according to the view of the ones who discuss it, which is influenced by their history
about after all??
TEXT 3' KEY CONCEPTS
• A **multimodal approach** investigates how the sociocultural world is realized through material representations in different modes and occasions of communication."
• **Metafunctions**: Is about the interrelation of the three social functions (ideational, positioning and interpersonal) that make us produce meaning.
• **Mode**: Refers to an organized set of semiotic resources for making meaning (image, gesture, writing for example)
• **Semiotic Resources**: The resources that provide the means for making meanings.
• **(Modal) Affordance**: The potential a mode offers in its social uses.
• **Interest**: Refers to the meaning you make out of a text, that is shaped according to your vision of it.
• **Multimodal Orchestration**: Refers to the actions of teachers, students and designers of materialsinvolved in the process.
"The making of English happens in the orchestration of many modes, shaped by the social, cultural and historical contexts of classroom and schools."
Multimodality
• First, multimodality assumes that representation and communication always draw on a **multiplicity of modes**, all of which contribute to meaning
• Second, multimodality assumes that resources are **socially shaped** over time to become meaning making resources that articulate the meanings demanded by different communities.
• Third, people orchestrate meaning through their **selection and configuration** of modes
*Taken from MODE Multimodality Glossary

THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER. STEPHEN CHBOSKY
CHARLIE'S LAST LETTER
The Perks of Being a Wallflower... I DO NOT OWN ANY PART OF...
youtube

Final Analysis (book/movie/texts)
On text 4, the authors tell us about "How produces use films to convey how ideas, emotions, and themes materialize into visual productions." This way, they explain that modes like "Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack" are used in representation and communication to make immaterial things material.
On the scene represented on the video, for example, the choice of the song was not random. The song was chosen because its relation to the character's story and aimed at giving the viewers the same emotional feeling the characters were experiencing.
The same way, the camera movements and angles were transforming the immaterial (his feeling of freedom) in a material thing, once it enabled the viewers to be "placed in" their world. The author explains that one of the film producers interviewed said he "wants the viewer to exist, even momentarily in their perceptual world, and he does so through lighting, colour, and camera angles."
It can be understood that the film producer of "The perks of being a Wallflower" chose to use the first person camera on the scene in which they are approaching the edge of the tunnel, as a way to relate us to Charlie's sensation of infinity and materialize the immaterial, which is, the words written in the book.

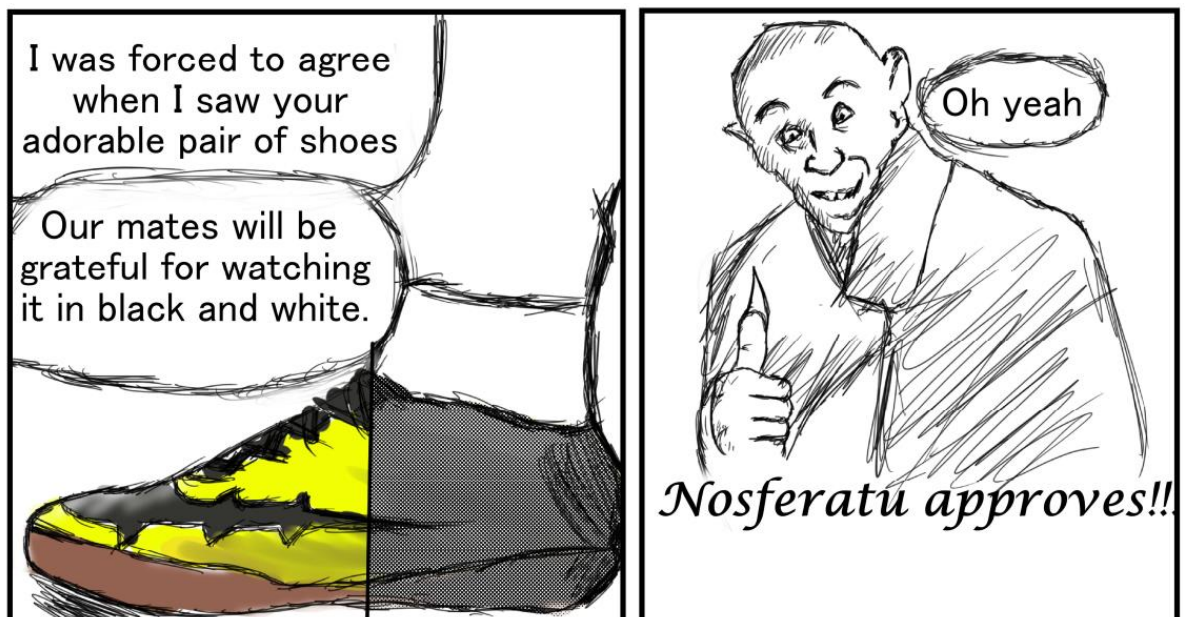
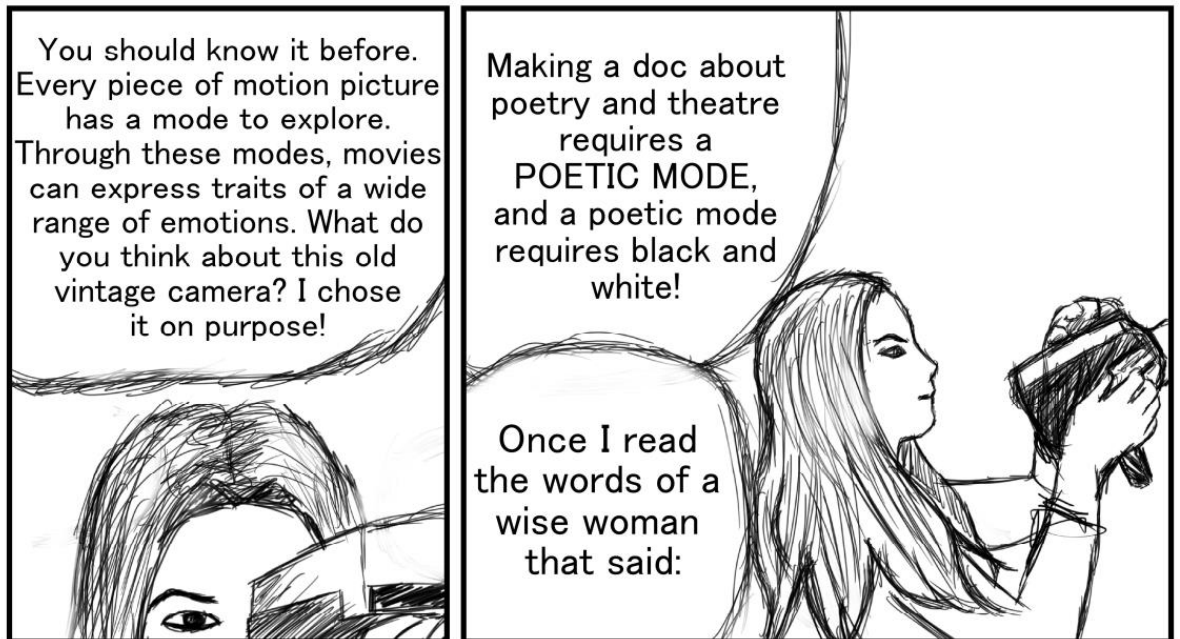
Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

A história em quadrinhos (Figura 10), doravante HQ, também procura discutir os conteúdos através da interação entre dois interlocutores e, como na conversa de *WhatsApp*, um deles é responsável por apresentar e explicar os conceitos teóricos para o outro. A linguagem mantém o tom didático, porém é coloquial e pontuada pelo humor, em conformidade com o gênero escolhido. A diferença desse trabalho e os anteriores reside numa maior subjetividade no tratamento dos conteúdos que são introduzidos no decorrer da narrativa. Assim, não há referências literais, citações diretas dos teóricos e nem a preocupação de manter a mesma ordem na qual os textos foram empregados na disciplina. O tratamento das imagens também é diferenciado pois elas não servem de meras ilustrações para os conteúdos, tendo relevância na construção dos sentidos. Por exemplo, no excerto escolhido, o terceiro requadro representa a linguagem poética através da escrita (a citação *black is not sad...black is poetic*), da cor (esse é o único requadro totalmente em preto), da escolha da fonte e do desenho do “poeta”: é através da interação entre os modos de representação que o leitor constrói o significado do que seja a linguagem poética para o autor e, inclusive, de sua escolha em fazer a HQ em preto e branco.

A presença do personagem Nosferatu³⁹ no último requadro da página, por exemplo, é uma menção ao processo de apropriação descrito no texto de Jenkins (2013) e discutido em sala. Propositalmente deslocado de seu contexto, o personagem sinistro aparece fazendo o sinal de positivo com a mão enquanto esboça um sorriso de aprovação. Seu papel é aprovar, não só a brincadeira entre os personagens da HQ, mas também a argumentação de que a linguagem poética é favorecida pelo uso do preto (e branco). Ao mesmo tempo, a apresentação do vampiro icônico sugere plasticidade da linguagem poética que também pode ser encontrada em filmes de terror, sendo o próprio Nosferatu um exemplo disso.

³⁹ O filme “Nosferatu, uma sinfonia de horror” do diretor F. Murnau (1922) está entre os estudados e analisados na disciplina e menções a ele são recorrentes nas resenhas.

Figura 10 - História em quadrinhos



Todos são trabalhos que se apoiam grandemente no visual, porém mantêm a escrita como principal modo de representação. Nesse sentido, o *vlog* apresenta algumas diferenças, pois a resenha é apresentada toda oralmente, sem inserções de escrita na tela. Filmado em enquadramento frontal⁴⁰ com câmera estática, os alunos apresentam suas falas diretamente para a câmera, de modo bastante informal, em diálogo com o espectador. Consonante com o gênero, os alunos falam livremente e a edição não suprime erros ou deslizos, ao contrário, nesses momentos são inseridos efeitos sonoros que os salientam, acrescentando humor à cena. O *vlog* também apresenta os conteúdos como uma discussão acadêmica, trechos dos textos são lidos com as devidas referências.

É possível que a forte presença do discurso acadêmico se dê pelo próprio nome dado a atividade e por seu contexto de produção e recepção. Ao denominá-la “resenha multimodal” posso ter cerceado o processo criativo uma vez que os alunos já têm um conhecimento social do gênero resenha e de suas características. Assim, procuraram transpor esse conhecimento da organização textual típica da resenha para os outros modos de representação. Ou seja, uma resenha traz citações, referências e, no caso de uma resenha que conjugue vários textos teóricos, aponta intersecções e divergências entre eles, conectando-os com áreas do saber que sejam pertinentes, usando uma linguagem clara e objetiva. Essa é uma tendência que se mostra presente nas resenhas multimodais uma vez que se observa a preocupação em descrever os conceitos, avaliá-los, contextualizá-los (principalmente através de exemplos). Observadas por esse ângulo, as produções mantem a estrutura retórica da resenha clássica apesar de não limitadas ao modo da escrita.

O contexto de produção e recepção é outro fator que exerceu influência na produção das resenhas no que concerne o destaque dado à escrita, modo de representação mais valorizado na academia. Kalantziz et al (2016, p.334) chamam atenção para o fato de que à medida que os leitores vão se tornando mais proficientes, menos “apoio” visual é oferecido, isso resulta da crença de que o uso de imagens e ilustrações é útil somente para os leitores iniciantes e de que a escrita/leitura é uma habilidade mais acadêmica, mais essencial, enquanto que a representação visual tem um caráter optativo e artesanal. Se fosse assim, seria lógico considerar que alunos universitários fossem leitores avançados e, portanto, não necessitariam do auxílio do modo visual para comunicarem-se a contento. Dado o contexto de produção e recepção das resenhas, é pertinente esperar o destaque dado para a escrita nos trabalhos descritos até esse momento.

⁴⁰ O enquadramento frontal, tanto no cinema como na fotografia, considera que o observador vê a imagem como se estivesse posicionado a sua frente, como em um retrato.

Levando em consideração o exposto, escolhi analisar com mais detalhes a resenha 1, já que se destacou das demais por ter se distanciado do modelo acadêmico, por dar destaque a outros modos de representação que não o escrito, e principalmente, pelo arranjo multimodal. A resenha 1 é um videoclipe musical, com canção de autoria dos participantes e combinação de imagens e de animação em *stop motion*.⁴¹ Foram utilizados recursos próprios do cinema como fusão de imagens, uso de perspectiva e montagem arquitetados através do uso do *software Sony Vegas*. O vídeo traz imagens do cantor executando a canção intercaladas com a animação em *stop motion*, uma técnica frequente em animações produzidas por fãs e compartilhadas online. A letra da canção, *Lights on, lights out*, conjugou todos os textos teóricos em uma mensagem coesa e coerente (Anexo 1).

O videoclipe surgiu em finais dos anos 1970, e alcançou grande popularidade durante a década seguinte. Em seus primórdios, o videoclipe circulava exclusivamente pela televisão em programas, o caso do Som Pop na TV Cultura, e até mesmo canais especializados, como a MTV. Nos anos 2000, o gênero migrou da televisão para a internet acompanhando o novo comportamento do consumidor jovem que preferia buscar, selecionar e organizar sua própria *playlist* ao invés de assistir uma pronta (NERCOLINI, HOLZBACH, 2009). Fruto da linguagem televisiva e associado principalmente aos ritmos da música pop e ao rock, sofreu influência do cinema e da *pop art* em seu intento de conceder imagens à uma composição musical. Um videoclipe é um filme curto cuja duração está normalmente, mas não via de regra, restrita à duração da canção para a qual cria uma narrativa. Essa é, segundo Pontes (2003, p.48), uma característica essencial do gênero, que não deve se restringir a apresentar imagens do grupo ou do artista.

No videoclipe produzido para a disciplina (Anexo 2), a narrativa se desenrola ao redor da figura de ação (*action figure*) de um *Stormtrooper*⁴² e de sua experiência de leitura. Filmado em preto e branco com efeitos que simulam um filme antigo em película, o clipe se inicia com a imagem de um livro sendo aberto sobre uma mesa. Kress e van Leeuwen (1999, p. 163-166) discutem os usos da ausência de cor, o preto e branco, e sua relação com a representação da realidade. Segundo os autores, a imagem que retrata um elemento somente através de recursos de luzes e sombras pode suscitar a imaginação na medida em que é uma abstração da realidade, principalmente se tomarmos por realidade aquilo que pode ser

⁴¹ *Stop-motion*, ou quadro-a-quadro, é a técnica de animação que utiliza a fotografia de objetos inanimados, fotograma por fotograma, com ligeiras diferenciações de posição entre os fotogramas para criar a ilusão de movimento.

⁴² Os *Stormtroopers* são soldados da tropa do Império Galáctico no universo da série de filmes *Star Wars* (1977).

verificado a olho nu. A opção pela filmagem em preto e branco produz efeitos interessantes na narrativa desenvolvida no videoclipe. O uso desse recurso expressivo permite que obras tão díspares quanto *Star Wars* (1977) e *Nosferatu* (1922) sejam tratadas em patamar de igualdade. Embora as obras retratem mundos e acontecimentos que não correspondem à realidade, cada um opera originalmente com distintos marcadores de modalidade no que se refere ao uso das cores (saturação, diferenciação e modulação),⁴³ possibilitando leituras muito distintas em seus modos de representação. A eliminação das cores equipara não só os potenciais representativos das obras apresentadas como também o da realidade onde os personagens do videoclipe atuam, de modo a superar uma possível hierarquia entre os textos.

Na cena inicial, a figura do *Stormtrooper* é introduzida através de um movimento ascendente de câmera, dos pés à cabeça. Há uma alternância entre as imagens do *Stormtrooper* parado em pé e das mãos do cantor tocando o violão. Em seguida, a câmera volta para o livro fechado sobre a mesa e dele para o *Stormtrooper* que, a partir desse momento, aparece interagindo com vários tipos de textos. Ele lê livros, senta-se sobre uma pilha de livros, os folheia, entra literalmente nas histórias onde relaciona-se com outros personagens. Em seguida, o personagem aparece assistindo imagens do filme *Star Wars* (1977) seguidas por cenas do filme *Nosferatu* (1922). Figuras que remetem diretamente às palavras da canção são inseridas e articuladas ao ritmo, apresentadas em alternância com imagens do cantor ao violão. Novamente a figura do *Stormtrooper* é mostrada assistindo outras cenas de *Nosferatu*. Finalmente, o cantor aparece lendo um dos livros que estavam sobre a mesa e, para finalizar, a câmera volta a focalizar o livro sobre a mesa, desta vez sendo fechado.

A canção que acompanha o clipe é inédita, letra e música compostas para a disciplina pela equipe de alunos. A melodia é composta no estilo *pop rock*, com ritmo marcado e envolvente, tocada no violão com efeitos obtidos através do uso de sintetizador. O gênero musical escolhido parece corresponder ao entendimento que os alunos tiveram dos textos propostos. O *rock* é um estilo musical que se caracteriza, entre outras coisas, pela oposição ao *establishment* (TAGG, 2012, p. 600-601). Desse modo, pode-se supor que a proposta de ensino que envolva os multiletramentos e multimodalidades e as práticas de leitura existentes fora do ambiente escolar parecem, para os alunos, estabelecer uma ruptura com práticas comumente associadas à vida acadêmica. Uma outra justificativa para a escolha desse estilo musical é seu

⁴³ Kress e van Leeuwen (1999, p.165) discutem o papel da cor como um marcador de modalidade natural utilizando três escalas: 1 Saturação (de saturação total até a ausência de cor); 2. Diferenciação (variação entre o número máximo de diversificação de cores até o monocromático) e 3. Modulação (que inclui os diferentes tons de cada cor).

forte apelo e popularidade entre os jovens, muito possivelmente o público-alvo do videoclipe, que podem se beneficiar com a proposta sendo eles, alunos ou professores em formação.

A letra⁴⁴ traz os conceitos estudados de modo menos objetivo, isto é, não se ouve mais explicitamente a voz da autoridade acadêmica postulando ou defendendo as ideias, como nas outras resenhas. Contudo, pode-se perceber a influência dos textos estudados na narrativa desenvolvida no videoclipe. Há uma fusão evidente entre a figura do Stormtrooper e o cantor, que são apresentados na sequência de abertura (Figura 11). Essa fusão sugere uma conexão entre os dois onde o boneco desempenha o papel de “avatar” do músico e, por extensão, a aventura de descoberta do *Stormtrooper* também é a do cantor.

Figura 11 – videoclipe 1



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

Uma vez que a ligação entre os dois é estabelecida através da imagem, há uma pausa (0.48 segundos) na música e o último acorde tocado ressoa até o primeiro verso. É uma estratégia para criar um suspense no ouvinte, que aguarda a entrada do cantor. O primeiro verso da canção, ‘*Pick up your book, what do you read for?*,’ faz uma referência direta ao texto de Jenkins que inicia uma das subseções com a mesma indagação. A procura por respostas para esse questionamento ocupará grande parte da canção.

Na subseção ‘*What do we read for?*,’ do texto de Jenkins (2013, p.36), o autor apresenta diferentes comunidades de leitores, os fãs, cujas motivações e propósitos para o engajamento com o texto são, a princípio, distintos daqueles comumente estabelecidos na sala de aula. Em seu texto, Jenkins afirma que os mecanismos de negociação de sentido presentes nas práticas de leitura dessas comunidades representam aquilo que o autor chama de processo social da leitura, uma característica da cultura participativa. A conexão social presente nessas comunidades de leitores se revela também através de um forte incentivo para criar e

⁴⁴ Ressalto novamente que as produções foram mantidas como apresentadas pelos alunos, sem interferências ou correções de eventuais problemas de linguagem.

compartilhar criações entre os membros que demonstram grande interesse pelas opiniões a respeito de suas criações.

A possibilidade de agir criativamente a partir do texto literário, além da busca da motivação pessoal para a leitura são aspectos abordados no texto de Jenkins e enfatizados na canção. No primeiro verso, *'Pick up your book, what do you read for?'*, há a utilização de um efeito de ambiência chamado *'reverb'*, que simula um eco através de uma sobreposição vocal, ou seja, o ouvinte não consegue identificar o início de cada voz dentre as múltiplas vozes. O uso desse efeito tem algumas implicações, pois o eco é um recurso que expande o alcance da voz e, portanto, da mensagem. Além disso, a multiplicação de vozes sugere que o questionamento trazido não é limitado a uma pessoa, ao contrário, pode ser entendido como uma dúvida comum a vários leitores (Figura 12).

Figura 12 – videoclipe 2



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

Os versos seguintes, *“you don't know the answer/ 'cause you weren't encouraged more”*, salientam que o ouvinte é incapaz de responder ao questionamento porque não foi incentivado a procurar por uma resposta, ou seja, que o leitor/ouvinte até então aceitou fazer a leitura de determinados textos sem considerar qual sua motivação para tanto. A cena do videoclipe mostra o *Stormtrooper* (Figura 13) em enquadramento frontal, com a câmera posicionada em *close-up*, esse recurso aproxima o espectador da personagem e permite que esta seja observada com mais intimidade. É um recurso usado quando há o desejo de explorar ou sugerir o que se passa na mente da personagem. O movimento de cabeça do boneco, de um lado para outro, como se procurasse algo, intensifica o conflito descrito na letra da canção. Assim, se considerarmos imagem, som e letra, podemos perceber que a canção convida esses leitores passivos, não contestadores, a refletir sobre suas próprias motivações para a leitura. Nesse sentido, a escolha do *Stormtrooper* parece ainda mais significativa. Soldados de assalto sob o comando do Império Galáctico, os *Stormtroopers* são destituídos de opinião própria e individualidade, treinados para total obediência a seus superiores a quem servem cegamente.

Por analogia, o leitor também estaria desprovido de uma relação mais individualizada com o texto sendo guiado por motivações extrínsecas. A resposta para a pergunta no primeiro verso é dada pela canção nos versos seguintes, onde se propõe que o objetivo da leitura seja pautado pelos interesses do leitor e pela ampliação do conceito de literatura:

clear up your mind, think of what you like
 think about that one sci-fi,
 fiction, and poesy (*sic*), you can even romanticize

Figura 13 – videoclipe 3



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

A sucessão das imagens acompanha o ritmo da canção e trazem exemplos dos gêneros literários citados (ficção científica, ficção e poesia). Na sequência o boneco é mostrado próximo a livros e a outras figuras de ação, seu corpo arrumado em poses que transmitem entusiasmo, por exemplo, com os braços levantados de modo a simular uma comemoração em frente a um romance da saga *Star Wars*. Os textos mostrados pertencem à literatura popular, e quando poesia e romance são mencionados, vê-se representações generalizadas desse tipo de texto. Percebe-se um jogo de cumplicidade com o espectador com objetivo de promover uma identificação cultural entre as partes. A elaboração dessa cumplicidade se dá através da exibição de determinadas figuras, referências e imagens que supostamente seriam compreendidas pelos espectadores pretendidos. Assim sendo, através dessa estratégia pode-se inferir que o público-alvo do videoclipe não é a academia, mas aqueles que, como os autores do vídeo musical, leem e assistem determinado conjunto de textos.

No final desses versos há repetição de acordes no violão para introdução de um outro tema na canção. Esse efeito destaca a informação que será apresentada ao mesmo tempo em que prepara o ouvinte para recebê-la. Nos versos seguintes há uma alteração do ritmo que tornar-se um pouco mais acelerado e, segundo os compositores, tem o objetivo de enfatizar o trecho “*acting upon you*”, uma metáfora sonora para a ação da literatura sobre o leitor, como algo vibrante e intenso.

literature is a living system, acting upon you
 You have to decipher and go beyond
 Experience the narrative as a world

Na letra da canção a literatura é vista como um “sistema vivo” que “age sobre” o ouvinte. Portanto, como sistema, é considerada na complexidade de elementos que a constitui. Como um enigma, “deve” ser “decifrada” pelo leitor, mas esse sistema não é passivo, causa mudanças (*acts upon*) em quem tenta decifrá-lo. Ao mesmo tempo em que a canção chama atenção para o poder transformador da leitura literária vai, mais adiante no refrão, determinar o modo pelo qual a transformação acontece, que exigirá a agência do leitor em estabelecer as possíveis significações do texto. Além disso, a canção sugere que o leitor deva vivenciar a narrativa como um “mundo”. Isso remete a uma característica da relação entre jovens e literatura apontada por Murray (1997, p. 103), que é o desejo de dissolução das fronteiras entre o real e o imaginário, e a imersão na história favorita, que se confirmará na sequência de imagens. Na sequência, ouve-se o refrão que prescreve quais atitudes o leitor deve tomar para se tornar agente:

Read it, read more
 let your fantasy in your head just flow
 Making relation between you and books
 Bringing meaning to the readers of literature

A animação mostra o *Stormtrooper* literalmente “entrando” em um livro cuja capa tem a figura de outro *Stormtrooper* (Figura 14). O tipo de relação entre o leitor e os livros sugerida na letra aparece no vídeo através da total identificação entre leitor e obra. É como se o protagonista fosse conhecer sua própria história, ou seja, ao metaforicamente “entrar” nos livros o leitor acaba se descobrindo. Ao entrar no livro, o boneco desaparece (Figura 15) e dá lugar a sua imagem impressa nas páginas, indicando a fusão entre personagem e leitor.

Figura 14 – videoclipe 4



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

Figura 15 – videoclipe 5



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

Na cena seguinte (Figura 16), a câmera fecha em *close-up* no diálogo entre o *Stormtrooper* e o androide C3PO, outro personagem de *Star Wars*. O foco é centralizado na

fala do *Stormtrooper* de modo que é possível ler o que diz em português: “Quem fechou vocês aqui?” Nesse momento, a letra da canção sugere que a imaginação deve fluir, “*let your fantasy in your head just flow*”, sugerindo que é preciso estabelecer relações mais fluidas entre leitores e textos. A total identificação do leitor com o texto lido que ocorre através da noção de apropriação descrita pelo NML, ou seja, para que o texto seja significativo o leitor precisa tomá-lo para si e agir criativamente sobre ele, ou seja, usar a fantasia, a imaginação.

Figura 16 – videoclipe 6



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

Pela sequência pode-se perceber que a sugestão é que os personagens não devam ficar restritos ao livro e que podem “ser livres” em outras mídias ou outros modos de representação. O refrão sugere que o significado do texto literário é resultado do processo de leitura intensa, de envolvimento ativo e de apropriação por parte do leitor, é esse processo que tornaria o texto significativo. No vídeo (Figura 17) o personagem C3PO aconselha o *Stormtrooper*: “Apressem-se que ainda conseguem pegá-los”.

Figura 17 – videoclipe 7



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

A sugestão é acatada imediatamente, o *Stormtrooper* corre para aparecer em seguida interagindo com cenas de um dos filmes de *Star Wars*, passando assim de um modo de representação a outro. Os fãs da franquia reconhecem uma cena icônica do Episódio 4 (Figura 18), onde os soldados do império atacam a nave da Princesa Leia, e o vilão Darth Vader tem

sua primeira aparição. Contudo, o inimigo que o *Stormtrooper* encontra a seguir é outro, um vilão inusitado (Figura 19)

Figura 18 – videoclipe 8



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

Figura 19 – videoclipe 9



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

Na estrofe seguinte a alteração dos pronomes (“*your*” para “*our*”) indica a presença de dois grupos de leitores: aqueles que já agem conforme a canção recomenda e aqueles que precisam ser introduzidos a prática. O primeiro grupo, aquele cujos sujeitos já possuem essa prática de letramento estabelecida, também é capaz de construir textos, e essa ação provoca a expansão de sua capacidade de compreensão. A câmera volta a mostrar o cantor em plano médio⁴⁵ de modo a reforçar sua identidade como pertencente ao grupo de leitores agentes/construtores, engajados. Na melodia, usa-se novamente o efeito *reverb* dessa vez acompanhado do efeito *fade out*, isto é, o volume da música vai diminuindo lentamente. É um recurso que indica o fim de uma narrativa musical, anunciando o final da canção ou o fechamento de um capítulo. Nesse caso, parece indicar que a proposta da prática de leitura presente na canção foi inteiramente apresentada e o que veremos a seguir são novos exemplos que sustentam a argumentação. Na segunda parte do videoclipe, o *Stormtrooper* vai vivenciar os conceitos de apropriação na busca da construção dos sentidos do texto.

New ways of understanding,
our sense of literature expanding
different modes as we make and read the text

A melodia retorna para o primeiro tema da canção enquanto a letra sugere novamente a expansão dos sentidos da experiência literária, subentendida aqui como não exclusiva aos textos escritos. No clipe, a recomendação da letra é convertida na transferência do personagem para outro filme, *Nosferatu*, dessa vez para compartilhar a cena com o vampiro (Figura 19), ou seja, uma maneira de “expandir a experiência” através do estabelecimento de relações entre textos. A conexão entre os filmes remete novamente à noção de apropriação

⁴⁵ No plano médio, a câmera focaliza a figura inteira com uma porção de espaço “vazio” ao redor dela.

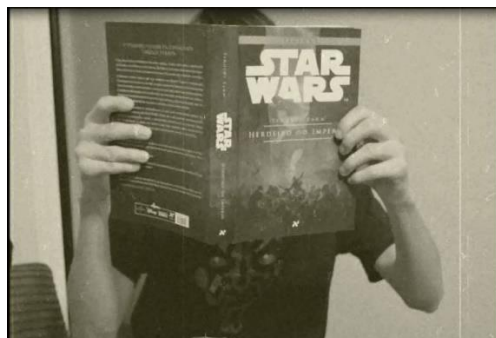
(REILLY et al, 2013, online digital book) como processo de construção de algo novo a partir de elementos já existentes. O que a canção parece sugerir é a possibilidade de estabelecer relações entre elementos tão distantes quanto *Star Wars* e *Drácula* a partir de um processo criativo desencadeado pela leitura.

Os versos seguintes se concentram em continuar apresentando modos de ampliar a experiência da leitura literária através de incorporação de outros modos de representação. A canção é prescritiva: “*go watch the film, go see the show, make the experience grow*”, desse modo o significado do texto literário é construído com auxílio de outros recursos semióticos. Simultaneamente, as imagens do videoclipe mostram uma sucessão de figuras que remetem ao que é dito para reforçar a mensagem. Logo em seguida, há a revelação de outra identidade do eu-lírico que o coloca, além de leitor, também como professor:

Interactive boards
Engaging students through the interactivity
Different modes
Different meaning
Different learning, understanding
changing our world (2x)

A proposta elaborada pela canção é levada para sala de aula e a interatividade é apontada como maneira de conseguir o engajamento dos alunos. O uso de quadros interativos é mencionado no texto de Kress e Jewitt (2010) através de um estudo de caso que sugere haver uma necessidade em conectar a sala de aula com a vivência do aluno fora dela, e que essa conexão pode ser efetivada via interatividade. Além disso, o estudo de Kress e Jewitt aponta para a preeminência da imagem sobre os outros modos de representação e como ponto de partida para as aulas de língua. Os achados do estudo de caso são resumidos nos versos da canção acrescidos da promessa de transformação do mundo através desse modo diferente de aprender e compreender. Na penúltima cena do clipe (Figura 20), em ângulo frontal, a câmera focaliza o músico lendo um romance do universo *Star Wars*, o mesmo livro mostrado no início. Ele segura o livro de modo a cobrir todo seu rosto, absorvido pela leitura, sua identificação com a aventura do *Stormtrooper* é total. Esse leitor superou a passividade do *Stormtrooper*, tem motivação própria e, conforme aprendemos no vídeo, é capaz de construir significados para o texto através de um novo meio de aprender.

Figura 20 – videoclipe 10



Fonte: trabalho elaborado pelos alunos

O videoclipe articula os quatro textos teóricos estudados problematizando de maneira bastante evidente as questões relativas à motivação para a leitura literária, ao modo pelo qual o texto literário pode ser abordado, à apropriação criativa do texto e à definição daquilo que é ou não é considerado literatura. É perceptível, por exemplo, a tentativa de convencer o espectador da necessidade e vantagens de conjugar os textos clássicos com os populares e olhar para todos esses textos através de um ângulo diferenciado. A relação com o texto literário proposta pelo videoclipe é, em suma, uma proposta que traz uma forma diferenciada de aprendizagem cujo ponto de partida é a motivação do leitor.

As resenhas produzidas deram maior destaque a alguns aspectos pontuais dos textos de Zappone e Wielewicki (2009) e Jenkins (2013). A problematização do conceito de literatura apresentada pelo texto de Zappone e Wielewicki pareceu ir ao encontro do anseio de legitimação das práticas de leitura literária comuns ao grupo. Esse desejo também encontrou respaldo no texto de Jenkins, que sugere que a motivação e os modos de abordagem para a leitura literária devam ser individualizados. Algumas questões teóricas apresentadas pelos textos de Kress & Jewitt (2010) e Rowsell (2013) também são apresentadas, com certa ênfase na conceituação de multimodalidades como ferramenta que os permite construir significados, ou seja, ferramenta que viabiliza a apropriação do texto. A recorrência desses aspectos coaduna com os achados levantados na análise da identidade do leitor no sentido de superação da distância existente entre as práticas de leitura literária que acontecem fora e dentro da universidade.

Em relação aos modos de representação presentes nos artefatos multimodais, há uma distinta predominância do modo visual em detrimento de quaisquer outros. Esse dado está em consonância, por exemplo, com outras pesquisas de maior fôlego desenvolvidas por Kress e Bezemer (2008). Nesse trabalho, os autores analisaram material desenvolvido com fins didáticos durante o período de 1935- 2005 e notaram a crescente importância do papel da

imagem, e sua relação com a escrita, nesses tipos de textos. No texto utilizado durante as aulas, Jewitt e Kress (2010) chamam atenção para a mudança na reconfiguração dos recursos de representação e de comunicação resultantes principalmente das transformações nos modos e meios de comunicação. Em *Reading Images, the grammar of visual design* (1999), os autores Kress e van Leeuwen salientam as inter-relações entre imagens e escrita presentes em textos que circulam pelas redes sociais, revistas, jornais, propagandas e muitos livros e das habilidades necessárias para a produção de tais textos. Tais pesquisas evidenciam a necessidade da educação focar outras formas de letramento, concomitantes com a escrita, e, principalmente, o modo como escrita e imagem são arranjadas para construir significado.

4.1.3 Unidade multimodal para ensino de literatura de língua inglesa utilizando texto de livre escolha

Nessa seção analiso o conjunto de propostas para ensino de literatura de língua inglesa apresentadas pelos alunos ao final da disciplina “*Literatura, Cinema e outras mídias visuais*.” O objetivo dessa análise é examinar como os participantes da pesquisa incorporaram os conceitos teóricos apresentados durante a disciplina às suas propostas de ensino, quais as características dos artefatos multimodais que utilizam para fins didáticos e quais crenças em relação ao ensino de literatura de língua inglesa estão presentes em suas práticas quando ocupam o papel de professores.

As propostas foram elaboradas tendo como principal base teórica os textos selecionados para a disciplina (apresentados no item 4.1.2 e que também serviram de base para a produção das resenhas multimodais) além das atividades desenvolvidas em sala de aula para estudo do romance *Drácula* e das versões cinematográficas e ilustradas do texto literário. Descrevo brevemente a seguir a organização e o planejamento das aulas para melhor situar o leitor em relação aos resultados obtidos.

As leituras do texto literário, das versões fílmicas e ilustradas⁴⁶ de *Drácula*, foram feitas após o estudo dos textos teóricos ao longo de 8 encontros (16 horas) semanais. Na preparação das aulas do curso procurei enfatizar como as versões ressignificam, atualizam ou alteram o significado cultural do texto literário, tendo em mente o conceito de apropriação elaborado pelo NML considerado como um processo que envolve recontar e elaborar

⁴⁶ Como salientei anteriormente, nas obras selecionadas as ilustrações desempenham uma função na construção dos sentidos e não se limitam a *ilustrar* ou *duplicar* o que foi dito através da escrita.

(JENKINS, 2013, p. 55). Com intuito de otimizar o pouco tempo disponível escolhi observar a construção dos personagens no romance, mais precisamente do personagem Drácula e das personagens femininas Mina e Lucy e buscar compreender como os mesmos personagens são elaborados nos outros textos estudados. Por esse motivo, selecionei trechos e capítulos do romance pertinentes para a composição desses personagens e optei por trabalhar sem seguir linearmente a ordem na qual os capítulos são apresentados. Assim, para cada encontro os alunos deveriam ter lido uma seleção de capítulos que traziam aspectos dos personagens a ser discutidos em sala de aula. Esse arranjo da disciplina foi facilitado em grande parte pelo caráter epistolar do texto literário, estruturado na forma de uma coletânea de registros escritos por personagens distintos, matérias de jornais, cartas e outros documentos compilados. As versões fílmicas e ilustradas do texto foram tratadas de modo similar, com a atenção concentrada nas cenas ou ilustrações que eram de interesse para constituição das personagens escolhidas. Contudo, para enfatizar as mudanças sócio-histórico-culturais, os filmes foram estudados em ordem cronológica de lançamento, ou seja, *Nosferatu* (1922), *Drácula* (1931), *Drácula* (1979), *Drácula de Bram Stoker* (1992) e *Drácula – A história nunca contada* (2014).

As cenas foram exploradas a partir da ficha de análise (Apêndice 3) elaborada pelos participantes na qual reúnem os recursos semióticos que consideraram relevantes. Como mencionei no capítulo de descrição do percurso metodológico, no decorrer da disciplina alguns recursos semióticos mostraram-se mais compreensíveis e de identificação mais intuitiva que outros e, portanto, ganharam mais destaque nas análises feitas em sala de aula. Os recursos privilegiados nas versões fílmicas foram a iluminação, o tratamento das cores, as metáforas visuais e a cenografia. Para as versões ilustradas, além dos elementos escolhidos para análise das cenas dos filmes, houve o acréscimo de perspectiva, disposição espacial e forma dos quadros e *close-ups*. Através da análise dos textos, os alunos deveriam chegar a possíveis respostas para algumas questões que envolviam desde a descrição dos elementos que estavam sendo remixados, até a percepção das eventuais alterações da experiência emocional com o texto literário. Eles deveriam, por exemplo, verificar como o personagem Conde Drácula foi sendo transformado com o passar do tempo, de acordo com contextos histórico-culturais distintos e, eventualmente formular hipóteses sobre qual seria o apelo do personagem na atualidade.

O trabalho com os textos visuais e literário antecedeu a preparação das propostas de unidade multimodal para ensino de literatura de língua inglesa e, hipoteticamente, serviu de modelo para as propostas de ensino elaboradas. Sugeri que os alunos se organizassem em equipes de dois ou três participantes (houve quem preferisse fazer o trabalho individualmente)

e não fiz restrições em relação ao texto que deveriam utilizar, ao grupo de alunos que deveriam abordar, nem aos modos de representação que abordariam nas propostas. Realizei encontros para orientação dos grupos, nas quais discuti com os participantes aspectos pertinentes aos modos de representação e ao ensino de literatura. Foram entregues oito propostas de unidade de ensino⁴⁷, resumidas no quadro abaixo. (Quadro 6)

Quadro 6: Propostas de unidades de ensino elaboradas pelos participantes da pesquisa

| Equipe | Texto Literário | Texto Multimodal | Proposta de produção final |
|---------------|--|---|---|
| Proposta 1 | As Crônicas de Nárnia (<i>The Chronicles of Narnia</i>) de C. S. Lewis | Versões filmadas; Imagens; Ilustrações | Texto escrito no gênero sinopse |
| Proposta 2 | Felizmente, o leite. (<i>Fortunately the milk</i>) de Neil Gaiman e Skottie Young | Ilustrações de Skottie Young para o livro | Ilustrações para a conclusão da história |
| Proposta 3 | Hamlet (<i>Hamlet</i>) de Shakespeare | Versão em animação (“O Rei Leão”) | Análise das relações entre o texto literário e uma versão de livre escolha. |
| Proposta 4 | O Hobbit (<i>The Hobbit</i>) de J.R.R. Tolkien | Versão filmada Versão em vídeo game Música tema da versão filmada | Produção escrita: notícia de jornal. O texto produzido será publicado em jornal fictício no contexto do texto literário |
| Proposta 5 | O Coração Revelador (<i>Tell Tale Heart</i>) de E.A. Poe | Versão musical | Produção de canção inédita (letra e música) |
| Proposta 6 | O Médico e o Monstro (<i>The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde</i>) de R. L. Stevenson | Versões filmadas; Versões animadas; Versão em quadrinhos | Produção e encenação de uma versão teatral do texto literário. A produção deverá enfatizar aspectos específicos do texto. |
| Proposta 7 | Almoço Nú (<i>The Naked Lunch</i>) de W. Burroughs. | Versão filmada Versão musical | Produção de uma versão multimodal do texto literário de livre escolha |
| Proposta 8 | Drácula (<i>Dracula</i>) de Bram Stoker | Imagens selecionadas das versões filmadas | Produção de um texto multimodal: capa de revista. |

Fonte: a autora

⁴⁷ As propostas de unidade de ensino foram numeradas aleatoriamente e os números que as acompanham não são, de forma alguma, um indicativo de valoração

Conforme descrevi na seção de metodologia, os textos e autores escolhidos são tradicionalmente presentes nos currículos dos cursos de Letras, como Shakespeare, Poe, Stevenson, Stoker e Burroughs ou desfrutam de grande prestígio de público e crítica, caso de Lewis e Tolkien. O autor britânico Neil Gaiman, se destaca do grupo por sua produção literária *sui generis*, que inclui livros ilustrados (para leitores de todas as idades), romances gráficos (com destaque para a série *Sandman*), quadrinhos, além de textos em prosa, poemas, roteiros cinematográficos, canções, entre outros. Segundo seu *website*, ele “é descrito pelo *Dictionary of Literary Biography* como um dos dez maiores escritores pós-modernos ainda vivos”⁴⁸ e ocupa posição de destaque no mercado editorial atual. Destaco o trabalho de Gaiman pois, dentre os autores utilizados, também é o único a produzir textos cujas ilustrações são originalmente pensadas como parte do processo de construção de significado.

A opção pelo uso de textos literários mais tradicionais nas propostas corrobora as informações levantadas na análise do perfil do leitor (seção 4.1.1) onde os participantes consideraram somente os textos lidos e estudados no contexto acadêmico como “Literatura”. Se por um lado nas resenhas multimodais houve um questionamento recorrente sobre o que pode ou não ser considerado literário e uma busca pela valorização dos textos ficcionais lidos pelos participantes, por outro, nas propostas de ensino percebe-se uma tendência à manutenção daqueles textos considerados clássicos. Esse aspecto confirma a segunda proposição apresentada por Barton e Hamilton (2000, p.11) que estabelece a associação entre determinadas práticas de letramento e contextos sociais específicos com a particularidade de que tais práticas são intransferíveis para outros contextos. Assim, quando ocupam o papel social de “Leitor que lê por entretenimento” (que leem por prazer) procuram textos que extrapolem conceitos tradicionais e que talvez representem ou se aproximem de suas próprias visões de mundo. Contudo, ao assumirem o papel social de professores, mantêm os limites daquilo que pode ser formalmente ensinado como literatura de acordo com aquele determinado contexto social, ou seja, aqueles textos sócio e historicamente reconhecidos como tal e validados pelos meios acadêmicos, pela crítica literária e pelo mercado editorial. No contexto escolar, professores fazem parte, juntamente com críticos, editores e professores universitários, da comunidade interpretativa que tem papel fundamental na definição e validação daquilo que pode ser chamado de Literatura. Contudo, os professores que participaram dessa pesquisa estão em formação e talvez, por esse motivo, não se percebam como agentes de tal influência.

⁴⁸ “He is listed in the *Dictionary of Literary Biography* as one of the top ten living post-modern writers [...]” Disponível em <http://www.neilgaiman.com/works/> Acesso: fev. 2018

Por outro lado, nas propostas de trabalho com os clássicos literários pode-se perceber uma tentativa de desmistificar a leitura desses textos, principalmente através do exercício e análise do processo de apropriação como sugerido por Jenkins no texto “*Motives for Reading*” (JENKINS, KELLEY, 2013) discutido em sala de aula. Como já exposto anteriormente, nesse texto Jenkins levanta uma discussão sobre a relação entre as diferentes maneiras pelas quais um texto é abordado e a motivação do leitor. O autor chama a atenção para o fato de que a escola privilegia um tipo de leitura do texto literário, aquela que emerge das práticas relativas aos estudos literários, em detrimento de outras possibilidades de abordagem daquele texto. Para o autor, esse processo cria um desalinhamento entre as práticas de leitura “escolarizadas” e as existentes fora do ambiente escolar uma vez que a preferência dada a determinadas estratégias de leitura pode desestimular outros modos e propósitos de leitura igualmente válidos. O autor defende então, dentro da proposta do NML, que tais práticas de leitura realizadas em ambientes informais de aprendizagem sejam incorporadas às práticas escolares. A proposta gira em torno da elaboração de um modelo participativo de leitura, no qual as leituras individuais sejam valorizadas em colaboração com as perspectivas dos especialistas. A leitura passa a ser compreendida como um processo crítico e criativo e que envolve, entre outras coisas, a habilidade de reorganizar conteúdo: a apropriação. A apropriação também promove, segundo o autor, a conexão significativa entre as práticas de leituras escolarizadas e aquelas oriundas dos ambientes informais de aprendizagem. O papel da leitura dos clássicos da literatura na contemporaneidade é outro ponto ressaltado no texto de Jenkins e estudado durante a disciplina. Para o autor, o trabalho com os textos literários clássicos que continuam a ter certo impacto cultural na sociedade atual possibilitam a conexão entre o jovem leitor a uma tradição de leitura.

Tendo em mente as discussões e propostas apresentadas no texto ‘*Motives for Reading*’, a opção pelo trabalho com textos clássicos presente em quase todas as propostas parece justificável considerando que a proposta do NML gira em torno da expansão do conceito de leitura (dos clássicos) através da incorporação de práticas que ocorrem fora dos limites da escola, sempre conjugadas com as práticas tradicionais. De certa forma, todas as propostas visam desconstruir a leitura escolarizada dos clássicos e torná-los significativos para os jovens.

Tal tendência é vista com maior clareza nas propostas⁴⁹ cujo objetivo foi o de “encorajar hábitos de leitura através da percepção de que pode ser uma atividade agradável” ou de “reverter a experiência negativa com a leitura que muitos alunos devem ter tido na educação

⁴⁹ Propostas 1, 3

básica”. Essas propostas exploram a premissa de que a leitura literária tal qual praticada na escola teria um potencial traumático e os alunos que passam por essa experiência tendem a repelir ou evitar o contato com os clássicos. As propostas buscam, portanto, ressignificar a leitura dos clássicos através da sua conjugação com as versões multimodais dos textos. As atividades se concentram na comparação entre os textos clássicos e as versões multimodais, principalmente cinematográficas, de modo a levar os alunos hipotéticos a identificar os elementos que contribuíram para construção daquela leitura, principalmente os contextos de produção e recepção e o público-alvo. A observação de que contextos históricos diferentes produzem leituras e significados diferentes para aqueles textos clássicos (alguns inusitados, como o caso dos desenhos animados) auxiliaria no processo de desmistificação da leitura. É importante ressaltar que uma dessas propostas foi planejada visando a aplicação naquela determinada turma de alunos de graduação. É possível que tenha ocorrido uma forte identificação com as situações de sala de aula descritas no texto de Jenkins e as experiências vividas pelos professores em formação participantes do estudo durante a vida escolar.

Ainda em relação aos objetivos das propostas, é possível notar com maior frequência a intenção de estimular uma nova forma de leitura⁵⁰, na qual os alunos hipotéticos podem “ter suas próprias ideias, visões, observações e estabelecer suas próprias ligações”. Para atingir esse objetivo, as propostas se ocuparam em trabalhar as apropriações dos textos literários através da exploração das diferentes construções de sentido resultantes tanto dos contextos socioculturais nos quais foram elaboradas como dos modos de representação utilizados. Os argumentos explorados por essas propostas são, primeiro, aquele da pluralidade de leituras que um mesmo texto pode originar e, em segundo lugar, que os sentidos construídos pelos alunos podem ser pertinentes e reconhecidos. A proposta que explorou o maior número de apropriações foi a que trabalhou com o texto de Stevenson, “O Médico e o Monstro”. As atividades giram em torno da tentativa de fazer com que os alunos hipotéticos percebam como as noções de “bem” e “mal” são construídas de modos distintos considerando o público-alvo e o contexto de produção através da análise das transformações do Dr. Jekyll no Sr. Hyde em textos muito distintos: desenhos animados (Tom e Jerry, Piu-Piu e Frajola e Pernalonga), romance gráfico e filmes (O Professor Aloprado, O Segredo de Mary Reilly e Hulk). As atividades propostas para cada texto multimodal têm intenção de levar o aluno a perceber que se tratam de leituras diferentes da mesma obra além de propor que o aluno relacione a mudança de personalidade do Sr. Hyde com suas próprias experiências de vida. Com essa intenção, são feitas, ao final de cada

⁵⁰ Propostas 2, 5, 6, 8

aula, perguntas que buscam auxiliar na construção de uma leitura particular do aluno para o texto literário, por exemplo, qual situação os levaria a desejar ser outra pessoa, ou se toda transformação é dolorosa e tem consequências nefastas.

Por fim, algumas propostas⁵¹ colocaram como objetivo provocar uma reflexão acerca dos aspectos socioculturais das versões multimodais do texto literário, através da observação da influência que uma versão multimodal tem sobre as leituras subsequentes. É possível que tal objetivo tenha sido decorrente das discussões sobre as versões fílmicas de Drácula encaminhadas durante a disciplina optativa. Ao assistirem aos filmes em ordem cronológica, os participantes começaram a perceber referências em comum entre as versões como, por exemplo, a representação e caracterização do personagem Drácula no filme estrelado por Bela Lugosi, que acabou por influenciar as representações futuras. Outro exemplo dessa influência, agora em relação às características particulares da linguagem cinematográfica, são as repetições de metáforas audiovisuais, imagens e movimentação de câmera que ocorrem em filmes distintos.

As propostas com esse objetivo se concentraram, portanto, em análises mais cuidadosas das representações multimodais dos textos literários e a estreita relação entre os sentidos construídos por tais leituras e o contexto sociocultural de sua produção. O grupo que propôs o trabalho a partir das leituras de *O Hobbit*, por exemplo, observou a construção dos personagens no texto literário (características físicas e psicológicas) e como o contexto sociocultural influenciou na representação dos mesmos personagens nas versões fílmicas. Por exemplo, em uma das atividades propostas, os alunos hipotéticos deveriam ler um excerto com a descrição dos Duendes (*Goblins*) para depois observar como aquela descrição foi transformada em imagem. No trecho escolhido⁵², os duendes são descritos de modo genérico como sendo numerosos, grandes e muito feios e a discussão proposta desenvolve-se a partir da percepção dos elementos socioculturais que levaram a elaboração da imagem dos duendes no filme. Os exercícios ainda procuram observar elementos da narrativa que indicam pontos de vista e como tais elementos foram ressignificados na versão fílmica. Depois, observaram como a construção dos personagens no vídeo game parece refletir aquela do filme.

Um outro aspecto interessante das propostas foi a escolha de público-alvo. Conforme mencionei previamente, não foram feitas restrições quanto ao público que deveriam atingir, porém solicitei que procurassem estabelecer uma relação entre texto escolhido e

⁵¹ Propostas 4 e 7

⁵² “Out jumped the goblins, big goblins, great ugly-looking goblins, lots of goblins, before you could say rocks and blocks” (TOLKIEN, 2001, p. 43-44)

público-alvo onde as particularidades do grupo (idade, interesses, contexto de ensino, nível de proficiência) deveriam ser consideradas. Dentre as oito propostas apresentadas, duas foram direcionadas a grupos de alunos de faixa etária entre nove e doze anos com nível básico de proficiência em língua inglesa: uma para alunos de institutos de idiomas e a outra para alunos do segundo ciclo do ensino fundamental de escola pública, a única com um público-alvo real. As seis propostas restantes visavam alunos adolescentes cursando o ensino médio (uma proposta para alunos do 1º ano e duas para alunos de 3º ano da educação básica), jovens estudantes de graduação em Letras (2 propostas) e uma proposta para um grupo de jovens com habilidades e interesses específicos: músicos e estudantes de língua inglesa. Nas propostas que visavam o público adolescente e jovem, os grupos de alunos idealizados teriam nível intermediário de proficiência em língua inglesa.

A tendência em planejar os cursos para alunos jovens pode indicar outra influência do texto de Jenkins, cujo principal enfoque reside nas práticas de leitura de grupos de leitores dessa faixa etária, entre 15 e 22 anos. Esse parece ter sido um fator mais decisivo para a escolha do público-alvo do que a proficiência linguística dos alunos. Ademais, as propostas foram elaboradas para turmas hipotéticas, fato que pode ter contribuído para a imprecisão do parâmetro de determinação da proficiência linguística. Soma-se a isso o fato desses professores em formação estarem se preparando para a atuação no contexto da educação básica, cuja faixa etária compreende exatamente o intervalo privilegiado nas propostas. As propostas que visavam especificamente o ensino de inglês para crianças (1º ciclo do ensino fundamental, crianças entre 9 e 10 anos de idade) foram elaboradas por alunos que estavam desenvolvendo o estágio nesse contexto específico, uma delas inclusive colocada em prática, e, portanto, a motivação para direcionar as atividades para esse público se materializou na prática do fazer docente.

No que diz respeito aos artefatos multimodais que deveriam ser produzidos ao final das unidades didáticas, das oito propostas, três favoreceram exclusivamente o modo de representação escrito. Houve o cuidado em correlacionar a produção escrita com o perfil do público-alvo (nível de proficiência linguística e faixa etária), assim, propostas destinadas a alunos de graduação solicitaram gêneros que fossem pertinentes a esse público do mesmo modo que as propostas elaboradas para aluno do ensino médio o fizeram. Outras três propostas sugeriram a construção de artefatos que incluíssem, além da escrita, a orquestração de vários modos de representação. Esse foi o caso da peça teatral (escrita + gestual), da letra de música (escrita + auditivo) e das capas de revistas (visual + escrita). Somente um trabalho optou pela exclusividade do modo visual enquanto que uma das propostas não fez indicações sobre qual modo deveria ser empregado.

Podemos perceber, portanto, a relevância do modo de representação escrito em comparação aos outros modos. Esse achado corrobora a terceira proposição de Barton e Hamilton (2000, p.12) que associa certas práticas de letramento com determinadas instituições sociais. Uma vez que as propostas didáticas se destinam ao contexto escolar, parece natural enfatizar as práticas valorizadas por tal contexto, ou seja, o modo de representação escrito.

As propostas de trabalho com o texto literário demonstraram uma significativa mudança no modo como o texto foi abordado e trabalhado em sala de aula. Todos os trabalhos discutiram as representações multimodais dos textos literários como formas válidas de leitura daquele texto, considerando o suporte sinestésico que fornecem para sua compreensão. Além disso, priorizaram as construções de sentido e representações oriundas de outras esferas sociais e de práticas muito próximas de seus alunos hipotéticos. Contudo, frente à relevância da escrita no contexto escolar, as sugestões de produções finais foram menos impactadas pelas alterações na abordagem do texto literário.

As análises desse conjunto de dados parecem indicar que para esses professores em formação é possível flexibilizar a leitura do texto literário e incorporar novas práticas de letramento na sala de aula. O que não parece tão evidente é se as práticas trazidas pelos seus alunos seriam igualmente valorizadas uma vez que as versões multimodais trabalhadas foram sempre apresentadas pelo professor. É importante notar também que os textos multimodais sugeridos pelos professores em formação desfrutaram de *status* dentro de suas próprias esferas sociais. Ainda assim, há uma tendência para a articulação de diferentes modos de representação como produção final presente na maioria das propostas. Compreendo essa tendência como um fator positivo pois considera a possibilidade de articular os conhecimentos trazidos pelos alunos com as práticas de leitura e escrita valorizadas pela escola.

No que tange os conceitos teóricos, as propostas refletem a pertinência das discussões trazidas pelos textos de Jenkins e Zappone e Wielewicki, principalmente no âmbito da leitura literária. Como já mencionado anteriormente, houve uma intensa identificação entre os participantes da pesquisa e as situações apresentadas nos textos teóricos, materializada no modo como os textos literários foram tratados nas propostas. Pude perceber que os textos mencionados forneceram aos participantes o embasamento necessário para solucionar a questão do texto literário em sala de aula visto que muitos afirmaram terem tido experiências pouco estimulantes nas aulas de literatura.

Como última observação desse conjunto de dados, gostaria de salientar a predominância, mais uma vez, do modo de representação visual. Compreendo que a organização da disciplina tenha exercido certo grau de influência na escolha dos artefatos

multimodais. Isso porque as versões fílmicas foram estudadas e discutidas em relação a orquestração dos recursos de representação utilizados e esse exercício pode ter facilitado a análise dos artefatos selecionados para as propostas. Outro motivo observado foi o conhecimento prévio dos participantes em relação às versões fílmicas dos textos que escolheram associado à ampla circulação desses textos na cultura popular. O modo de representação visual se manteve presente em todas as propostas que foram desenvolvidas para a disciplina, confirmando a necessidade de considerarmos diferentes linguagens na construção do conhecimento, ou seja, uma pedagogia de multiletramentos.

4.2 - Análise e discussão dos dados coletados na Disciplina Literatura e Rock'n'Roll

Nessa seção analiso dois conjuntos de dados coletados na disciplina Literatura e Rock'n'Roll: as leituras multimodais do poema *The Rime of the Ancient Mariner* de Coleridge (2006) e as propostas de unidades multimodais para ensino de literatura de língua inglesa utilizando *Animal Farm* de Orwell (1967). A princípio, a disciplina *Literatura e Rock'n'Roll* havia sido organizada de modo bastante similar à disciplina de *Literatura Inglesa, Cinema e outras mídias visuais*, contudo, alterei algumas práticas de ensino para disciplina após identificar falhas na disciplina anterior.

Conforme mencionei na seção 4.1, os alunos se mostraram pouco engajados na execução das tarefas relacionadas à leitura do texto literário durante a disciplina de *Literatura Inglesa, Cinema e outras mídias visuais*. Eles demonstraram interesse em assistir aos filmes, mas poucos haviam lido o romance inteiro, alguns nunca chegaram a começar. As discussões em sala de aula tendiam a ser polarizadas entre aqueles que haviam lido o livro e assistido aos filmes e aqueles que tinham somente conhecimento da história através dos filmes. Por outro lado, os participantes expressaram real entusiasmo na atividade de elaboração da resenha multimodal, mesmo sendo uma tarefa não obrigatória e abrangendo textos teóricos que possuem uma margem de interpretação mais limitada. Compreendi que a possibilidade de criarem livremente utilizando os modos de representação com os quais tem intimidade ou que mais apreciam poderia promover um envolvimento efetivo. Essa reflexão me fez reelaborar a disciplina de *Literatura e Rock'n'Roll* considerando que os participantes deveriam ter uma relação ativa com o texto literário. Assim, atendendo aos preceitos de Lévy (2014, p.109) que coloca a obra de arte como estímulo para a agência criativa, desafiei os participantes a produzir suas próprias “leituras multimodais” do texto estudado. Essa alteração fomentou o engajamento

dos alunos nas atividades sugeridas e teve um resultado bastante positivo em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura literária.

Outro elemento relevante no desenvolvimento dessa disciplina foi o desafio de trabalhar com um assunto sobre o qual não tenho conhecimento formal. Apesar de trazer para as discussões em sala textos que fornecessem embasamento teórico sobre a música do rock, foi o conhecimento musical dos alunos participantes que de fato proporcionou o entendimento da linguagem musical. Eles puderam contribuir efetivamente com as aulas, compartilhando seus conhecimentos quer fossem curiosidades a respeito das bandas ou conhecimento formal de leitura e arranjos musicais. A experiência de verdadeiramente trabalhar com o conceito de inteligência coletiva revelou-se rica, impactante e transformadora tanto da minha atuação profissional quanto da maneira como os participantes conceberam seus papéis em sala de aula.

A construção dos significados dos textos só acontecia quando éramos capazes de conjugar nossos saberes. Ao se sentirem valorizados por suas competências também se motivaram a trocar experiências e saberes de modo a provocar uma reconfiguração na dinâmica de sala de aula, tornando-a menos centralizada na minha figura. Como professora da turma, meu papel era contribuir com a leitura acadêmica do texto e coordenar as discussões. Aos alunos cabia fazer a relação entre os textos e elaborar os possíveis significados para o texto musical. Nesse movimento, muitos dos alunos que comumente não se manifestavam em sala, sentiram-se investidos de autoridade para exteriorizar suas opiniões e foram reconhecidos por seus pares.

4.2.1 Interpretação e apropriação multimodal do texto *The Rime of the Ancient Mariner*, de Coleridge

Nessa seção analiso o primeiro conjunto de dados obtidos na disciplina de *Literatura e Rock'n'Roll* que consiste na apropriação multimodal do poema *The Rime of the Ancient Mariner*, de Samuel Taylor Coleridge. O objetivo é mapear os modos de representação utilizados para a leitura multimodal do poema estudado, através do levantamento das características recorrentes. Os participantes deveriam realizar a seguinte tarefa: produzir um artefato multimodal que materializasse seu entendimento do poema através de um processo de apropriação. Para tanto, deveriam organizar-se em grupos de dois ou três membros, preparar-se para mostrar o trabalho para os colegas e finalmente, apresentar (por escrito) uma explicação sobre o processo de elaboração do artefato e breves justificativas sobre suas escolhas de modos de representação. Como na disciplina de *Literatura Inglesa, Cinema e outras mídias visuais*, os

grupos não tinham nenhuma restrição quanto aos modos de representação que poderiam ser usados e deveriam escolher aqueles que julgassem apropriados para a elaboração do projeto.

De modo geral, as apropriações elaboradas pelos alunos demonstraram elevado grau de criatividade, domínio de tecnologias e grande compreensão da prática de leitura literária. Apresento a seguir uma breve explicação sobre as aulas, para em seguida descrever os modos de representação recorrentes nos trabalhos apresentados e finalmente, analisar mais detalhadamente duas leituras multimodais. Como mencionado na seção de metodologia, essa disciplina ocorreu simultaneamente em duas turmas, uma no período vespertino e outra no noturno, com um total de 22 alunos. Desses, dez haviam cursado a disciplina *Literatura Inglesa, Cinema e outras mídias visuais* e, portanto, tinham uma experiência prévia com a proposta advinda, inclusive, do *feedback* obtido na disciplina anterior. Apesar disso, nesse momento não observei nenhuma diferença significativa entre os artefatos produzidos. Dentre as produções, destaco duas composições inéditas, uma da turma do vespertino e outra do noturno, que foram na opinião dos próprios participantes da pesquisa as que “mais gostaram” e também descritas por eles como as “melhores versões do poema.”

Como mencionei anteriormente, esse conjunto de dados foi resultante de uma modificação feita no projeto inicial da disciplina motivada pela experiência com a disciplina *Literatura Inglesa, Cinema e outras mídias visuais*. Ao invés de trabalhar com a apropriação dos textos teóricos, optei por sugerir aos alunos que elaborassem uma leitura multimodal do poema de Coleridge analisado durante as aulas. A alteração fomentou o engajamento dos alunos durante as aulas e, conseqüentemente, mostraram maior comprometimento tanto em relação às leituras teóricas como quanto às tarefas relativas ao texto literário.

Para essa disciplina, preferi não utilizar exatamente os mesmos textos teóricos da disciplina *Literatura Inglesa, Cinema e outras mídias visuais*, mas manter a mesma temática. Tal decisão foi tomada porque muitos dos participantes já haviam frequentado a disciplina anterior, mas principalmente porque a disciplina *Literatura e Rock'n'Roll* previa a utilização de modos de representação distintos. Assim, selecionei textos que considerassem a relação leitura literária e multimodalidades com ênfase nos modos de representação auditivo e linguagem oral com ênfase em textos teóricos que tratavam especificamente da linguagem musical, e com mais precisão, da linguagem do rock. Assim, estudamos o capítulo 2 do livro de Jennifer Rowsell⁵³, *Sound*, que situa a linguagem sonora e musical como uma prática social e como constituinte de sistemas multimodais. O capítulo faz parte do mesmo livro utilizado

⁵³ ROWSELL, Jennifer. *Sound* In _____ . **Working with Multimodality: Rethinking Literacy in a Digital Age**. London e New York: Routledge, 2013

para o estudo da linguagem fílmica na disciplina *Literatura Inglesa, Cinema e outras mídias visuais*. Além do texto de Rowsell, também utilizei o texto de Elaine Showalter (2003)⁵⁴ "*Theories of teaching literature*", no qual a autora traça um panorama histórico das principais metodologias de ensino de literatura. Os textos foram trabalhados através de aulas expositivas ou de roteiros de leitura.

Para o estudo da linguagem do rock, o texto adotado foi o capítulo *Beyond the vocals - Toward the Analysis of Popular Music Discourses*, de Walser⁵⁵ (1993, 26-56). No capítulo, o autor elenca argumentos que sustentam a ideia da linguagem musical como discurso além de analisar como elementos musicais próprios do estilo heavy metal contribuem para a construção desse discurso. No trabalho com esse texto, os alunos deveriam contribuir com exemplos que auxiliassem o grupo a compreender a complexidade da linguagem musical.

Em relação ao trato com o texto literário, optei por apresentar uma leitura tradicional do texto de Coleridge, focando nos elementos sonoros do poema: rima, aliteração, métrica, acentos, etc. Minha opção por uma abordagem tradicional do texto literário está apoiada principalmente na limitação que senti em trabalhar o texto de uma forma que não fosse essa. Por outro lado, compreendi que essa seria minha contribuição naquele contexto de sala de aula onde o conhecimento seria construído através da participação de todos os membros. No modelo participativo de leitura proposto pelo *NML* (JENKINS; KELLEY, 2013, p. 6-9), professores e alunos são igualmente especialistas e novatos e a sala de aula é o ambiente onde os diferentes conhecimentos são compartilhados. Meu papel seria, então, o de contribuir com as perspectivas de especialistas sobre o texto estudado e situá-lo dentro de uma tradição de leitura enquanto caberia aos participantes proporcionar outros pontos de vista. Após o estudo da construção sonora do poema, passamos à análise da apropriação musical feita pela banda *Iron Maiden* observando somente a melodia composta para o poema, uma vez que a letra da música reproduzia, por vezes literalmente, as glosas e alguns versos do poema.

A compreensão dos sentidos construídos pela melodia da canção se deu principalmente em decorrência das contribuições dos participantes da disciplina. Como expus na introdução dessa seção, os participantes compartilharam seus conhecimentos de linguagem musical e se viram conduzindo discussões sobre o texto e sobre os sentidos que eram construídos a partir das trocas de informações. Além da perceptível maior distribuição do

⁵⁴ SHOWALTER, Elaine. *Theories of teaching literature*. IN _____. **Teaching Literature**, Blackwell Publishing Ltda., 2003. p. 21-41

⁵⁵ WALSER, R. **Running with the Devil**. Power, gender, and madness in heavy metal music. Hanover: University Press of New England, 1993.

conhecimento (todos sabiam alguma coisa sobre música, sobre a banda, sobre o romantismo, sobre navegação, sobre rock, *etc.*) pude observar também uma alteração na configuração das relações de poder em sala de aula. Alunos que normalmente eram considerados “bons” (por serem linguisticamente mais proficientes, ou por conseguirem melhores notas nas avaliações formais) se viram na posição de iniciantes frente a um assunto por eles desconhecido. Do mesmo modo, alunos que talvez não se sentissem na posição de contribuir, encontraram espaço para externar seus conhecimentos e foram reconhecidos por suas contribuições.

Terminados os trabalhos com o poema e a versão musical, os alunos tiveram um prazo de duas semanas para apresentarem suas leituras multimodais do texto de Coleridge, lembrando que os participantes tinham a opção de produzir uma análise literária nos moldes acadêmicos. Acompanhando cada proposta, os alunos deveriam incluir uma breve justificativa para suas escolhas de modos de representação e descrição do processo criativo que resultou na leitura multimodal. A proposta da produção de uma leitura multimodal visava delinear como os participantes reconceitualizam os significados do texto literário e quais os modos de representação recorrentes.

Foram apresentadas onze versões multimodais do poema, incluindo três composições inéditas, letra e música. Além das canções, os participantes produziram uma versão em vídeo do poema com trilha sonora inédita, um vídeo com a leitura dramatizada de uma das partes do poema, ilustração de uma parte do poema, vídeo de animação em *stop motion*, narrativa fotográfica do poema, *trailer* de filme e finalmente uma edição de jornal. A variedade de modos de representação utilizados corrobora a premissa de que as relações entre leitores e textos podem ser diversas, ou seja, os textos multimodais produzidos oferecem algumas evidências sobre as possibilidades de compreensão de um texto através da seleção dos modos de representação adequados para a apropriação.

O foco dessa pesquisa não foi analisar os possíveis efeitos da proposta em relação ao envolvimento e motivação dos participantes, contudo, não posso deixar de mencionar a transformação na qualidade da interação dos alunos. O desinteresse pela leitura do texto literário observado durante a disciplina de *Literatura Inglesa, Cinema e outras mídias visuais*. foi em grande parte superado durante as aulas de *Literatura e Rock'n'Roll*. Atribuo essa mudança de comportamento a alguns fatores que considero decisivos. O primeiro aspecto crucial foi que apesar das complexidades específicas da leitura do poema, a possibilidade de empregar as práticas de letramento com as quais os participantes têm familiaridade tornou o processo de construção de sentido mais interessante e significativo. Além disso, a relação entre o poema e a música da banda *Iron Maiden* proporcionou a sensação de concretude dos potenciais sentidos

do poema dado o caráter sinestésico da linguagem musical. Por exemplo, um dos trechos do poema retrata o terror sentido pelos marinheiros quando percebem a aproximação de um navio comandado pela Morte cujo intento é recolher suas almas. Na canção, esse trecho é marcado por um vigoroso solo de contrabaixo. A partir das sensações provocadas pelo som do instrumento, e obviamente do arranjo melódico do trecho, os participantes foram capazes de compreender a experiência de terror sobrenatural dos personagens do poema para além do ceticismo contemporâneo.⁵⁶ De modo similar, foram capazes de experimentar a redenção e alívio proporcionados pela chuva no poema através da associação com o virtuoso solo de guitarra na canção.

Outro fator determinante da mudança de comportamento foi a possibilidade de articulação e valorização de diferentes saberes. Na medida em que explicitarei quais seriam minhas contribuições para o entendimento do poema e da canção e qual parte dependia dos conhecimentos que possuíam, percebi que eles se viram imbuídos de poder e autoridade para participar das discussões e assumiram responsabilidade em fazê-lo. A construção do conhecimento dependia da articulação dos saberes em sala e da contribuição de diversos participantes. À medida que os alunos que evitavam participar em aulas tradicionais encontraram oportunidade de compartilhar o que sabiam e serem ouvidos, ou seja, sentiram-se motivados a trazer mais informações para os encontros. Enquanto alguns conheciam música e teoria musical, outros compartilhavam informações sobre as bandas e história do rock.

A princípio, a organização do trabalho nesses moldes foi bastante desafiadora, pois sempre haveria a possibilidade da ausência ou da recusa de participação dos alunos. A preparação das aulas era um momento de grande ansiedade minha já que grande parte do desenvolvimento da disciplina dependia do conhecimento que os alunos trariam e estava além do meu controle. Por outro lado, no decorrer da disciplina, pude observar que os alunos assumiram o papel de especialistas e mostravam-se motivados em contribuir. Ambas as turmas construíram leituras colaborativas pertinentes dos textos estudados e em concordância com os conhecimentos partilhados. Aos poucos, as aulas deixaram de ser centradas naquilo que seria minha contribuição para incluir outros pontos de vista.

Finalmente, a possibilidade de agir criativamente em relação ao texto literário teve papel fundamental no envolvimento dos alunos. Por exemplo, era notável que desde as primeiras aulas eles se ocupavam em planejar como seria a leitura multimodal que produziriam. Alguns grupos procuravam manter segredo sobre suas leituras para que o impacto fosse maior

⁵⁶ Um deles mencionou a frase que resume o sentimento geral: “*Death is coming and it plays the bass!*” (A Morte está chegando e toca o baixo!)

no dia da apresentação. Além disso, muitas das apresentações foram filmadas pelos colegas e posteriormente compartilhadas em redes sociais. Acompanhando a movimentação nas redes sociais, pude notar que sentiam prazer em mostrar os trabalhos e opinar sobre os trabalhos dos colegas. Em suas postagens, muitos enfatizaram o processo de criação e salientaram que o trabalho era uma leitura de determinado texto literário. Nos comentários, os colegas elogiavam a performance e a capacidade criativa dos grupos e compartilhavam os vídeos.

Todos os artefatos multimodais produzidos priorizaram outros modos de representação além da escrita, conjugando principalmente representação visual e auditiva, com exceção da edição do jornal. A esse processo de mudança de um modo de representação para outro (ou outros), Kress (2010, p. 124-128) denominou transdução. O processo de transdução implica na total rearticulação dos sentidos pois cada modo de representação opera com determinadas “materialidades” assim, por exemplo, o modo visual usa cores, perspectiva, jogo de luzes e sombras, distância enquanto que a escrita tem palavras, elementos gráficos, caligrafia, espaçamento, etc. Além disso, cada modo de representação está associado a determinado uso social historicamente construído. Apesar de ser um processo complexo, Kress salienta que é igualmente comum e cotidiano da comunicação. Assim sendo, a construção dos artefatos multimodais para a disciplina obrigou os participantes a mobilizar saberes relativos às potencialidades dos modos de representação e às práticas sociais a eles relacionadas.

No quadro abaixo (Quadro 7), saliento os modos de representação presentes nos artefatos multimodais produzidos para a disciplina *Literatura e Rock’n’Roll*. A numeração e ordenação dos trabalhos é aleatória e não deve ser considerada como uma representação hierárquica.

Quadro 7: Modos de representação presentes nos artefatos multimodais produzidos para a disciplina *Literatura e Rock’n’Roll*.

| Leitura multimodal | Modos de representação utilizados | Modo de representação predominante |
|--|--|---|
| 1. Canção inédita | Auditivo + oral + escrita | Auditivo |
| 2. Música inédita | Auditivo + oral + gestual | Auditivo |
| 3. Música inédita acompanhada de vídeo com ilustrações de Gustave Doré | Auditivo + visual + oral + escrita | Auditivo |
| 4. Leitura acompanhada de música | Oral + auditivo + gestual | Auditivo |
| 5. Vídeo de leitura dramatizada | Visual + auditivo+ gestual | Visual (imagem em movimento) |
| 6. Ilustração inédita | Visual + espacial | Visual (imagem estática) |

| | | |
|---|-----------------------------|------------------------------|
| 7. Ilustração | Visual + escrita | Visual (imagem estática) |
| 8. Vídeo com animação em <i>stop motion</i> | Visual + escrita + gestual | Visual (imagem em movimento) |
| 9. Narrativa fotográfica | Visual + tátil + escrita | Visual (imagem estática) |
| 10. Trailer de filme | Visual + auditivo + escrita | Visual (imagem em movimento) |
| 11. Edição de jornal | Escrita + visual | Escrita |

Fonte: a autora

Um exame prévio dos artefatos multimodais elaborados assinala a preferência por determinadas partes do poema, mais especificamente das Partes II e III. As duas partes do poema revelam o crime do marinheiro, a morte do albatroz, e a punição implacável que os marinheiros receberam das forças da natureza. Na Parte II, o navio e tripulação enfrentam a calmaria e o sol escaldante além do crescente sentimento de solidão. A Parte III é a seção mais gótica do poema na qual o autor usa imagens que remetem ao desvario e o aparecimento de seres sobrenaturais para representar a relação do ser humano com a natureza. O misticismo presente nessas seções do poema se ajusta com os temas normalmente explorados pelo *Iron Maiden*. Para Walser (1993, p. 152), a banda “está entre as mais místicas e filosóficas bandas de heavy metal”, cujas letras das canções “exploram o significado da vida, a contingência da existência e os mistérios do destino e morte.⁵⁷” Como consequência, há também um grande destaque dado a essas partes do texto literário na versão feita pela banda inglesa. Essa característica da canção demandou mais tempo de estudo nos trechos correspondentes às Partes II e III do poema durante as aulas. Acredito que essa ênfase acabou por influenciar as produções multimodais dos alunos que mantiveram a temática de terror e do sobrenatural.

Confirmando a familiaridade com recursos tecnológicos multimidiáticos demonstrada na elaboração das resenhas multimodais, os artefatos multimodais apresentados para essa disciplina, em sua maioria, também trouxeram evidências da habilidade de utilização de tais ferramentas. O vídeo de animação em *stop motion* e o *trailer* para filme, por exemplo, revelaram conhecimento de aplicativos específicos para edição de imagens, com inserção de efeitos especiais. Por outro lado, os participantes exibiram talentos manuais em igual proporção na confecção de alguns artefatos. É o caso de uma das ilustrações apresentadas e da narrativa fotográfica.

⁵⁷ It is among the most mystical and philosophical of heavy metal bands; many of their lyrics, taking inspiration from the Bible, Romantic poetry, and various other mythologies, explore the meaning of life, the contingency of existence, and the mysteries of fate and death. (WALSER, p.152)

Novamente, o modo de representação mais frequente foi o visual, presente em seis dos trabalhos entregues, três deles com imagem em movimento. Em anos recentes, temos acompanhado um crescimento exponencial da circulação da imagem em movimento tanto na esfera pública quanto na privada, propiciada pelas facilidades tecnológicas contemporâneas. Câmeras de segurança estão espalhadas pelos mais variados lugares, *smartphones* em punho, registramos desde as apresentações das crianças nos momentos festivos das escolas até cenas de discussões no trânsito. A imagem em movimento também é uma constante no ciberespaço onde frequentemente acessamos várias “janelas” simultâneas.

A presença da imagem em movimento nos artefatos produzidos para a disciplina reflete essa aproximação com esse modo de construção de sentido. Há ferramentas disponíveis e de fácil acesso e cuja operação apresenta uma interface básica voltada aos usuários leigos e de uso quase intuitivo para aqueles que já são familiarizados com as convenções dos aplicativos. O uso da imagem em movimento também se justifica pela característica narrativa do poema, que conta a história do marinheiro em um fluxo temporal linear. Para Kress e van Leeuwen (1999, p.242), as imagens em movimento se distinguem da imagem parada justamente por seu caráter temporal e pelo ritmo. No caso do *trailer*, por exemplo, o ritmo tem um reforço extra proveniente da sincronia entre trilha sonora e imagens. Assim, esse recurso semiótico teria as características pertinentes para sustentar a construção de significados de um texto narrativo.

O *trailer* (Figura 21) traz uma proposta narrativa que tem como objetivo atrair a atenção do espectador para a história que ainda está por ser contada. Assim, o trabalho fornece pistas sobre a história sem verdadeiramente contá-la e, principalmente, mantém a atmosfera de mistério sugerida pelo texto literário. Para o *trailer*, foi elaborada uma montagem utilizando as ilustrações que Gustave Doré fez para a edição alemã do poema de Coleridge, em 1877; imagens de tempestades e navios em alto-mar, trilha sonora acompanhada de efeitos sonoros, além de trechos do poema e frases de efeito. A montagem foi elaborada com auxílio de um *software* para edição de vídeos que traz vários modelos de *trailers*, o usuário precisa alimentar o aplicativo com as imagens e informações personalizadas. Cenas dramáticas são mostradas intercaladas por frases retiradas do poema estimulando a curiosidade do espectador e seduzindo-o a assistir o suposto filme. Na proposta, o modelo escolhido foi o de *trailer* de filme de terror associado à Parte II do poema. Assim, as imagens selecionadas procuraram representar a atmosfera de terror correspondente às estrofes dessa parte do poema. Ao focar nos aspectos mais assustadores do poema através de um gênero contemporâneo e familiar, percebe-se a intenção de atualizar a narrativa e conseqüentemente atrair um público talvez mais jovem ou que possivelmente não se sentisse motivado a ler o texto de Coleridge. A narrativa imaginada

gira em torno do verso “*And I had done a hellish thing*” enquanto a articulação das imagens e frases constrói uma atmosfera de desespero físico e espiritual. A escolha e disposição dos modos de representação, materializada pelo uso de determinadas estruturas pertinentes ao gênero textual escolhido, demonstra a intencionalidade dos autores na construção dos significados do texto multimodal.

Figura 21 - Trailer

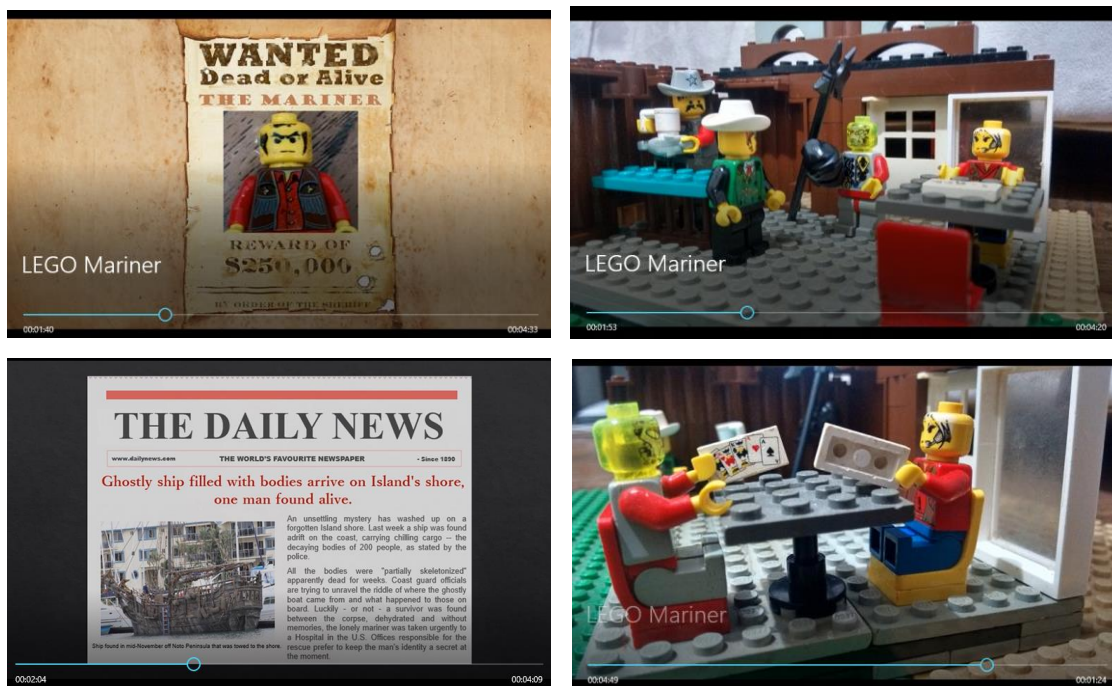


Fonte: trabalho dos alunos

No que se refere à animação em *stop motion* (Figura 22), a narrativa se concentra nos eventos que transcorrem após a chegada do protagonista do poema, o Marinheiro, no porto e a falta de explicação plausível para a morte do resto da tripulação. Na história imaginada, o Marinheiro é procurado pela polícia pelo assassinato dos companheiros de viagem enquanto jornais noticiam o desenrolar da história a partir de um ponto de vista diferente daquele do poema. A atualização do tema desloca o foco da relação sobrenatural entre ser humano e natureza para tratar de questões que dizem respeito ao papel da mídia na influência da opinião pública. Além disso, os recursos de animação utilizados (peças de blocos para construção LEGO) contribuem para suavizar o aspecto gótico do poema ao mesmo tempo introduzem o humor à situação. A narrativa visual se assemelha a uma *fanfic* por seu caráter ficcional e por desenvolver uma história paralela de um personagem do poema ao mesmo tempo em que mantém certos elementos do poema, como o jogo com a Morte. A atualização do tema e do modo de representação acaba por alterar o público-alvo do poema. Como o trailer, essa

apropriação da história do velho marinheiro narrada através dos recursos semióticos escolhidos pode aproximar o texto clássico de um público distinto daquele motivado a ler o poema de Coleridge.

Figura 22 - Animação em *stop motion*

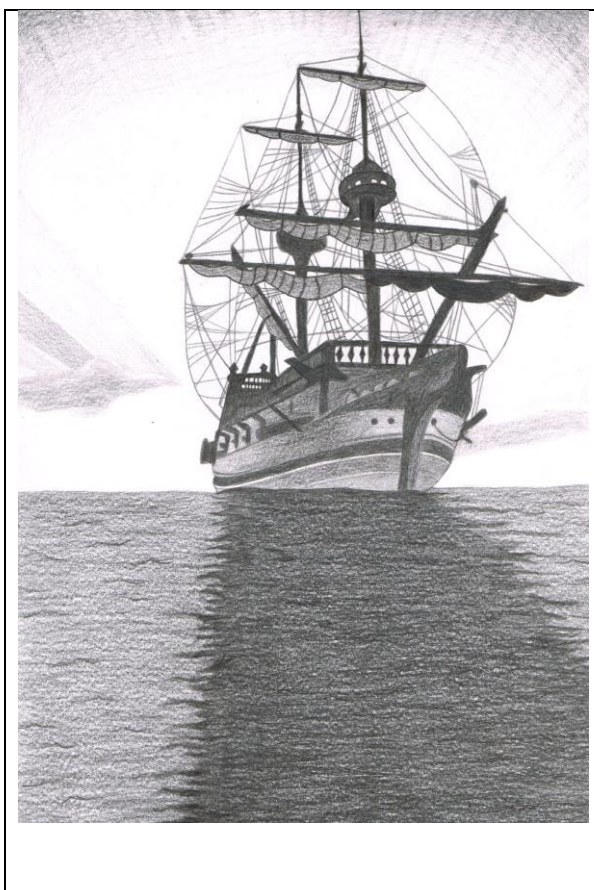


Fonte: trabalho dos alunos

A terceira produção que utilizou a imagem em movimento foi o vídeo da leitura dramatizada da Parte III do poema de Coleridge. Os participantes elegeram a temática do “medo” para definir o tom das performances e convidaram outros alunos, participantes e não participantes da disciplina optativa, além deles mesmos, para ler o poema. Os atores foram instruídos a externarem seus maiores medos na tentativa de alcançarem uma identificação com os sentimentos de terror e desespero do protagonista. Para tanto, o grupo selecionou excertos do poema que considerou mais representativos desses sentimentos. De modo distinto dos outros trabalhos que utilizam imagem em movimento, a construção de sentidos nesse trabalho se apoia na representação gestual e, em especial, na linguagem oral. A movimentação dos atores em cena é menos expressiva que a impositação das vozes cujas modulações de timbre e altura contribuem para expressar a leitura construída. Em determinadas passagens, por exemplo, a voz dos atores é mais alta e mais nítida, produzida através da tensão dos músculos vocais, fazendo uma relação direta entre a materialidade do som e seu significado. A voz parece tensa porque expressa a tensão presente no poema.

Além da imagem em movimento, a imagem estática é o recurso semiótico principal de três outros trabalhos que empregam o modo de representação visual. O desenho abaixo (Figura 23) retrata uma estrofe específica do poema de modo a enfatizar o verso final “*betwixt us and the sun*”. O trecho selecionado pela participante é a sétima estrofe da Parte III do poema e narra o momento em que um navio se aproxima no horizonte avistado pelos marinheiros. Esse navio se interpõe entre o sol escaldante e a tripulação castigada pelo calor e sede. A princípio os marinheiros não conseguem perceber detalhes do navio pois têm a visão ofuscada pela claridade do sol e do céu. Nas estrofes seguintes, descobrimos se tratar de um navio comandado pela Morte que navega em direção aos marinheiros para recolher suas almas.

Figura 23 - “*betwixt us and the sun*”

| | |
|--|---|
|  | <p>The western wave was all a-flame. The day was well nigh done! Almost upon the western wave Rested the broad bright Sun; When that strange shape drove suddenly Betwixt us and the Sun. (Coleridge, 2006, p. 435)</p> <p>A oeste a onda era uma chama: O dia findava, Só um Pouco acima da onda a oeste, Largo, luzente, o sol; Pousara – e aquela forma estranha Pôs-se entre nós e o sol. (Coleridge, 2005, p. 135)</p> |
|--|---|

Fonte: trabalho dos alunos.

Para que a ilustração construa significados, os recursos semióticos dos modos de representação são transformados, por exemplo, palavras no poema são transformadas em perspectiva no desenho. O observador da ilustração está na posição do marinheiro, e vê a cena pelo mesmo ângulo; assim, se no poema temos “*the western wave as all a-flame*”, na ilustração o navio é colocado à esquerda do observador. A palavra ‘*western*’ (do oeste) foi transformada em posicionamento do objeto na folha, em arranjo espacial. Ainda em relação a posição do

navio na folha, ocupando a parte central do papel, deixando porções equivalentes entre claro e escuro, de céu e mar. A distribuição dos elementos na ilustração se justifica pela observação de que no poema, as palavras “upon the western wave” and “rested” sugerem que o sol estava baixo no horizonte pois estava se pondo. Assim, da perspectiva do marinheiro o navio surgiria exatamente no centro do cenário. A ilustração também trabalha com os recursos de luzes e sombras. A claridade do céu se opõe a sombra do navio que é lançada em direção ao marinheiro. Se o sol castigava, a sombra projetada pelo navio poderia prover algum alívio. Eis a ironia, pois esse alívio é a morte. A sensação de calor e luz intensa são indicadas no poema pelas palavras “*bright*” e “*a-flame*” que serão transformadas na ilustração através da oposição claro (no céu) e escuro (no mar) e reforçada pela construção do desenho em preto e branco, que supostamente revelaria a atmosfera de terror que cerca a estrofe. Essa opção denota o processo de construção de significado, uma vez que para esses leitores, a oposição claro/escuro e a ausência de cores remetem à temática do horror.

Por se tratar de um poema narrativo, as representações visuais se tornaram um desafio para os participantes. A solução encontrada por um dos grupos foi a elaboração de uma narrativa fotográfica tridimensional na qual uma sequência de imagens fotografadas e encadernadas no formato de brochura contam a história do poema. A linearidade temporal da narrativa é transformada e, conseqüentemente ressignificada, no movimento de folhear o livro.

A encadernação do trabalho foi elaborada pelos participantes em papel camurça preto, capa e contracapa atadas por fita de cetim vermelha que se junta na frente do livro fechando-o com um laço (Figura 24). A capa da brochura tem um aspecto artesanal que talvez remeta ao contexto de produção do poema ao passo que as cores utilizadas (vermelho e preto) evocam o caráter gótico e sombrio do poema uma vez que essa combinação de cores simboliza perigo, conflitos e morte. As fotografias são em preto e branco e estão relacionadas ao tom triste e penitente da jornada engendrada pelo marinheiro para purgação de seus pecados.

Figura 24: Capa da brochura



Fonte: trabalho dos alunos

Os elementos nas páginas do livro são arranjados a partir de enquadramentos concêntricos (Figura 25), com uma imagem “encaixada” dentro de outra. Assim, há o enquadramento maior da página do livro que contém o caixilho com a fotografia. Na fotografia vê-se o cenário (céu e mar) e a mão que segura outro livro, esse com desenhos que representam o poema. Essa configuração de página que mantém a mesma estrutura remete à organização do poema em estrofes mais ou menos constantes, ou seja, a estrutura do poema é transformada em estrutura de página enquanto as palavras são transformadas em fotografias.

Figura 25: Elementos do livro 1



Fonte: trabalho dos alunos

A estratégia de compor o plano geral através da sobreposição de imagens confere certa ambientação à montagem pois coloca os acontecimentos dentro de um cenário mais amplo. O cenário das fotos, por sua vez, não é completamente estático, há alterações nas nuvens

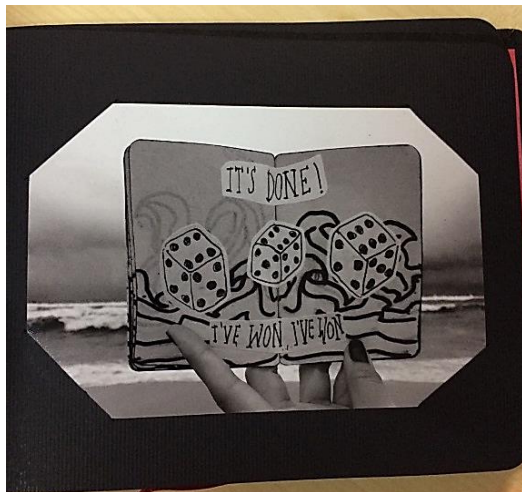
e ondas que acompanham o desenrolar da história. Além do cenário natural (céu e mar), há a inclusão de um leitor hipotético no contexto do poema, representado pela mão que segura o livro. Esse leitor hipotético que faz parte da narrativa, pois está inserido na paisagem, delimita a fronteira entre o mundo real e o mundo imaginado pelo poema. A mão que segura o livro é um lembrete para o observador de que aquela narrativa não faz parte dessa esfera da realidade. Por outro lado, a mão que segura o livro está fotografada em primeiro plano, e o ponto de vista dado é o mesmo do observador (a altura do olhar), ou seja, a mão que segura o livro na foto está na mesma posição da mão do leitor. O efeito da concomitância dos pontos de vista é justamente provocar um sentimento de paridade entre leitor e texto. Essa sobreposição de imagens cria uma ilusão de ótica que sugere a identificação do leitor real com o leitor hipotético e o insere no cenário onde a narrativa se desenrola.

A identificação entre a imagem da mão na fotografia e observador é uma transformação da identificação que existe no texto literário entre leitor e o personagem que ouve a história narrada pelo marinheiro. Outros recursos semióticos são usados para contar a história, como o uso simultâneo da escrita acompanhando desenhos altamente simbólicos dos acontecimentos como, por exemplo, nas figuras 26 e 27. A sequência de imagens selecionadas refere-se a passagem do poema na qual as personagens Morte e Vida-em-Morte disputam nos dados a vida da tripulação. A primeira imagem da sequência (Figura 26) representa a fala da Vida-em-Morte⁵⁸ “O jogo/termina aqui. Venci! Venci! ” (COLERIDGE, 1997 p.138, linhas 196-7). O cenário por trás do livreto mostra um mar calmo e poucas nuvens no céu, porém com um horizonte encoberto. Nesses versos no poema, os marinheiros sofriam com a calma sob um sol escaldante quando, ao entardecer, veem o navio conduzido pela Morte se aproximar. No poema, as imagens remetem a sentimentos contraditórios: a alegria resultante da esperança do resgate no momento da visão do navio em oposição ao terror e desespero crescentes a medida que a identidade dos condutores do navio é revelada. Esse sentimento foi transformado nas imagens dos dados sendo jogados sobre ondas encapeladas que, por sua vez, se opõe às ondas mais calmas do cenário. Os dados parecem estar em relevo no livreto e, juntamente com a transcrição da fala da personagem compõe a cena. O verso “*the game is done*” (o jogo termina) é substituído por “*it’s done!*”, a opção pelo sujeito indeterminado possibilita leituras mais subjetivas pois não se sabe exatamente o que terminou: o jogo, a vida, o desespero? No poema, o sol se põe e ao surgir a lua toda a tripulação, menos o Marinheiro, cai morta: “as almas de seus corpos voaram”. A dúvida do leitor (Figura 26) é parcialmente respondida na imagem

⁵⁸ ‘The game is done! I’ve won! I’ve won!’

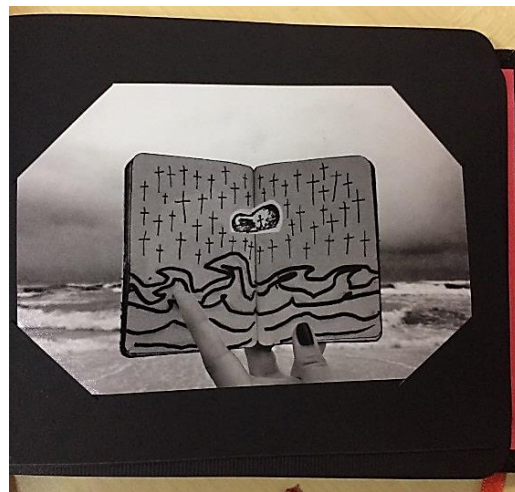
seguinte (Figura 27): ainda sobre um mar encapelado, várias cruzeiras flutuam⁵⁹ simbolizando as almas que saíram voando dos corpos. Entre as cruzeiras, centralizado na página, o gorro do velho marinheiro simboliza tanto sua permanência quanto a centralidade de seu papel no poema.

Figura 26 - Elementos do livro 2



Fonte: trabalho dos alunos

Figura 27 - Elementos do livro 3



Fonte: trabalho dos alunos

A temporalidade própria do texto narrativo também explica a opção pelas versões musicadas do poema, cuja organização é igualmente linear. Três grupos diferentes criaram versões musicais inéditas para o poema; e um grupo fez a leitura de partes do poema utilizando uma composição pré-existente. Outro fator que pode ter influenciado a escolha por esse modo de representação é a temática da disciplina que tratou justamente da transformação do modo escrito para o modo auditivo com enfoque nas músicas de rock. Soma-se a isso a predisposição singular para música do grupo de participantes, pois vários alunos de ambas as turmas tinham algum nível de conhecimento musical ou muito interesse pelo tema.

Para a leitura do poema acompanhada de música, o participante escolheu uma composição do pianista Frédéric Chopin, Opus 10 nº 3 em Mi maior, popularmente conhecida como *Tristesse* (Tristeza). Chopin foi contemporâneo de Coleridge, seus respectivos trabalhos foram publicados com diferença de um ano: *Tristesse* em 1834 e *The rime of the ancient mariner* em 1833, ambos representantes do Romantismo europeu. No arranjo elaborado pelo participante, duas estrofes de cada parte do poema foram escolhidas para ser lidas ao final de determinadas frases musicais. A associação entre essa música e o poema, segundo a justificativa do participante, surge do entendimento de que a viagem do Marinheiro de fato o condenou a uma vida de penitência, não de perdão e redenção e, portanto, o sentimento que permeia o texto

⁵⁹ “The souls did from their bodies fly”

literário é a tristeza. Por exemplo, da Parte IV são retirados os versos finais nos quais as vozes dos espíritos predizem que a penitência do marinheiro será longa:

A outra era uma voz mais suave,
Suave como o maná;
Disse ela: “Esse homem cumpriu a pena,
Mais pena cumprirá.”⁶⁰ (p. 171)

Percebe-se a influência que a sinestesia teve na compreensão do poema. Aqui, por exemplo, as palavras “honey-dew” (algo como ‘néctar’ em inglês) e “soft” (“suave”) provocam a memória daquelas sensações (suave=toque; néctar= paladar). O leitor sabe, por experiência, a textura e sabor evocados por aquelas palavras que, por sua vez, contrastam com a dureza do substantivo “*penance*” (penitência). A doçura e suavidade das palavras tornam mais pungente a condenação do Marinheiro. Por sua vez a composição de Chopin tem um estilo intimista, cujo andamento lento provoca a sensação de uma tristeza duradoura. O sentido construído pela associação dos dois modos de representação (música e poema) sugere que o marinheiro estava, desde o início, fadado ao sofrimento que nem a consciência do lugar do ser-humano do mundo e reconhecimento da grandeza da criação divina podem aliviar.

Outros grupos também usaram as sensações provocadas pela leitura do poema como ponto de partida para a elaboração dos artefatos. Um deles descreveu, na justificativa apresentada, o conjunto de sensações como um “turbilhão de sentimentos” que só poderia ser totalmente expressado através da conjugação de vários modos de representação: imagens, palavras e música. Novamente, as imagens de Gustave Doré para o poema foram editadas em uma apresentação de *slides*, acrescidas de trilha sonora inédita e de narração em prosa dos acontecimentos do poema. Foram escolhidos títulos para todas as sete partes do poema que traduziriam o sentimento inspirado em cada passagem: *cruelty* (crueldade); *purge* (purgação); *angst* (angústia); *vengeance* (vingança); *loneliness* (solidão); *purification* (purificação) e *redemption* (redenção).

O texto literário passou por dois processos distintos durante a criação desse artefato multimodal, segundo a concepção de Kress (2010, p.126-129). Um deles seria a transdução, processo mencionado anteriormente nesse capítulo, que implica uma mudança no modo de representação: do escrito para o auditivo (música e voz) e do escrito para o visual. O outro processo, chamado de transformação, opera dentro do mesmo modo de representação e

⁶⁰ The other was a softer voice,
As soft as honey-dew:
Quoth he, 'The man hath penance done,
And penance more will do.'

“descreve os processos de mudança de significado através da reordenação dos elementos em um texto ou outro objeto semiótico” (*minha tradução*).⁶¹ Transformação é um processo através do qual há alterações no arranjo dos elementos e, no caso do trabalho apresentado, da escrita poética para a escrita sintética, uma única palavra sintetiza o tom geral de cada parte do poema.

Na montagem do vídeo, as imagens de Gustave Doré são apresentadas em sequência entremeadas pelo intertítulo em preto com a palavra síntese centralizada de forma a separar as partes do poema. Ouve-se a trilha sonora tocada no piano e a voz do locutor que narra os acontecimentos relativos a cada parte do poema. Ainda há efeitos sonoros (trovões, sons marinhos) que auxiliam na construção dos sentidos. Na justificativa apresentada, o grupo afirma que a composição musical foi elaborada com a intenção de representar sentimentos de redenção, na busca do marinheiro pela salvação e pelo fim de seu sofrimento; vingança da natureza contra o marinheiro, e o medo da punição e do sobrenatural. O locutor acrescenta ênfase às palavras que servem para dar a ambientação da cena, como “*fear*”, “*Death*”, “*Life-in Death*”, “*agony*”, “*many days*”.

Outra versão musical do poema foi elaborada para performance no violão e saxofone acompanhados ora de versos cantados inspirados no poema, ora pela declamação de determinadas estrofes. Tal qual a apresentação ao piano, esse grupo também optou por fazer uma performance ao vivo. Os participantes têm conhecimento de teoria musical e, na justificativa que trouxeram, defenderam suas escolhas de modo consciente, demonstrando embasamento teórico. Inspirados pelas emoções provocadas pelo poema, os participantes escolheram três palavras que as expressassem: “*epic*” (épico), “*sadness*” (tristeza), e “*anguish*” (angústia). Essas palavras serviram como fio condutor no processo de composição da música e seleção das estrofes do poema. Para a palavra “*epic*”, os participantes conceberam uma melodia cujos acordes remetem principalmente ao entusiasmo e à felicidade presentes no início de uma aventura descrita na primeira parte do poema. Durante o processo de transdução, o padrão rítmico do poema (tetrâmetro iâmbico e trimetro iâmbico) foi convertido em um acorde específico tocado pelo violão, com uma nota principal que se repete durante toda a música.

Acompanhando a variação temática do poema, o ritmo da música é lentamente modificado. Para representar a sequência de horrores infligidos à tripulação até a aparição do navio da Morte foram escolhidos acordes que provocam a sensação de crescente ansiedade e estranhamento (Bm; F#m; Em)⁶² obtido pela finalização da frase musical com um acorde

⁶¹ It describes processes of meaning change through re-ordering of the elements in a text or other semiotic object”

⁶² Acorde de Si menor; acorde de Fá sustenido menor; e acorde de Mi menor

inesperado (Bma7sus4)⁶³. Cooke (1959, p. 90) interpreta a 4ª suspensão como uma nota que remete a “forças demoníacas hostis” assim, esse último acorde quebra a expectativa do ouvinte provocando inquietação (e medo) com a chegada da abominável nau. Os músicos introduziram pausas para marcar as mudanças entre as partes do poema, o efeito obtido é o de intensificação do suspense. Para representar a aproximação do navio da Morte, após a pausa o ritmo da melodia vai gradativamente se intensificando. Nesse momento, o saxofone executa duas notas alternadas que rompem o padrão melódico gerando um estranhamento cujo intuito é representar as forças sobrenaturais em ação.

Para representar a tristeza decorrente da solidão do marinheiro, o grupo combinou diferentes recursos multimodais. Primeiro, um dos integrantes declama os versos “*Alone, alone all, all alone, / Alone on a wide wide sea!*” Certas características de sua voz⁶⁴ são muito relevantes na construção dos significados, como por exemplo, o tom mais grave que expressa assertividade, ou seja, remete a constatação do evidente isolamento do Marinheiro. Além dessa característica, a voz tem grande intensidade (audibilidade) e conseqüentemente a mensagem tem maior alcance, que alude à reverberação da mensagem expressa em espaço aberto (o Marinheiro solitário frente a imensidão do oceano) ao mesmo tempo que materializa o lamento de desespero. O segundo recurso multimodal utilizado na sequência foi a introdução de um solo do saxofone elaborado utilizando uma escala⁶⁵ menor, que confere uma atmosfera de tristeza à música.

Para representar o “sofrimento” os músicos compositores também utilizaram uma escala menor com os acordes Dm - A# - G - A7⁶⁶. O acorde final de Lá maior com Sétima menor, segundo Cooke (1959, p.90), é o acorde responsável por causar a sensação de isolamento: há uma nota “perdida”, lamentosa. Algumas alterações na métrica do poema permitiram que os versos a serem cantados se adequassem ao andamento da música. Outro

⁶³ Acorde de Si menor com sétima menor e 4ª suspensão

⁶⁴ Considerando que o significado surge da combinação de todos as inúmeras variações dos componentes que constituem a qualidade da voz (articulação, tom, intensidade, ressonância, entre outros) e suas múltiplas gradações (baixo, alto, tenso, suave, etc.) (VAN LEEUWEN, 2009, p. 68-77) uma análise mais detalhada das características da voz (falada e cantada) pode fornecer uma melhor interpretação dos sentidos construídos. Apesar de extremamente relevante, tal análise foge do escopo dessa pesquisa no momento.

⁶⁵ Uma escala é um conjunto consecutivo de notas musicais. O que define o nome de uma escala e as suas características únicas são os intervalos (distância) entre as notas. Os intervalos numa escala são medidos em **tons(T)** e **semitons (S)**. As escalas podem ser classificadas como maiores (a partir da seguinte sequência ascendente de intervalos: T T S T T T S) ou menores (a partir da seguinte sequência ascendente de intervalos: T S T T S T T) (SADIE, 1994). Historicamente (COOKE, 1959, p.89-92), as escalas maiores soam “alegres” enquanto as menores “tristes”. Para exemplos concretos desse efeito, sugiro o canal de Oleg Berg no YouTube (<https://www.youtube.com/user/MajorVsMinor?feature=watch>) no qual o YouTuber manipula músicas populares através da transposição das escalas das músicas de maiores para menores e vice-versa.

⁶⁶ Acorde de Ré menor; acorde da Lá suspenso maior; acorde de Sol maior e acorde de Lá maior com sétima menor

músico do grupo, cujo timbre de voz é mais agudo, cantou as estrofes escolhidos nesse momento. A primeira estrofe foi repetida em sua totalidade duas vezes antes de iniciar a segunda estrofe. As palavras sublinhadas no excerto foram destacadas tanto pela altura da voz quanto pelo número de vezes em que foram repetidas enquanto as palavras entre parênteses foram suprimidas.

Alone, alone, all, all alone,
 Alone on a wide wide sea!
 And never a saint took pity on
 My soul in agony!
 The many man, so beautiful!
 (And) they all dead (did lie):
 And a thousand thousand slimy things
 Lived on; and so did I.

Novamente, o modo e estilo de canto foram conscientemente escolhidos para provocar no ouvinte o mesmo sofrimento sentido pelo marinheiro. O cantor usa as cavidades da caixa torácica para ressonância e o resultado obtido é que o som de seu canto provém de seu peito, portanto, muito mais emocional. A repetição de “they all dead” na segunda estrofe evidencia o desespero da cena ao passo que a supressão de “did lie” ao final do verso faz com que o verso final fique sem rima, conseqüentemente destacando-o. Na leitura desses participantes, o marinheiro estava condenado a sofrer até o final dos seus dias, sua angústia não teria fim. Para representar essa leitura, eles decidiram sustentar o último acorde até que lentamente desaparecesse.

O último artefato multimodal analisado é uma canção inédita (Anexo 3), chamada Albatross, letra e música compostas pelos participantes. O grupo considerou o poema por um ângulo distinto, observando principalmente o contexto de produção e a temática que envolve a relação do ser-humano com a natureza. Durante o processo criativo, estabeleceram uma conexão entre o gênero balada⁶⁷ e suas origens folclóricas e a música folclórica celta. Procuram inspiração nas tradicionais canções de marinheiros⁶⁸, comuns na cultura musical dos países da Grã-Bretanha, e nas modernas canções de pirata de filmes de aventura. Além disso, indicaram pontos de aproximação e distanciamento no modo como os românticos e os povos celtas compreendiam o lugar do ser-humano no mundo e a importância do sujeito em relação a

⁶⁷ Canção folclórica estrófica, com forte elemento narrativo, em estrofes de quatro ou mais versos, normalmente sem repetição melódica dentro de uma estrofe. (SADIE (ed.), 1994, p.67)

⁶⁸ Chamadas “sea shanties” eram usadas para marcar o ritmo de trabalho dos marinheiros a bordo dos navios como, por exemplo, Randy Dandy-Oh. Tais canções são relativamente bem conhecidas entre certos grupos de jovens pois muitas delas fazem parte da trilha sonora do jogo *Assassin’s Creed*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QapvJeWiHwo>>

coletividade. Em sua leitura do poema, o conflito se estabelece entre ser-humano versus natureza e cada uma das partes tenta subjugar a outra. A proposta do grupo é transportar o poema para outro contexto sociocultural onde a relação entre ser-humano e natureza fosse de comunhão.

Nesse intento, os participantes reescreveram o poema na forma de uma canção alterando o ponto de vista a partir do qual a história é contada. O narrador passa a ser a “natureza” personificada, entendida como uma divindade que chama a atenção do ser-humano para o fato de que fazemos parte dela. A produção do artefato multimodal envolveu os dois processos de tradução propostos por Kress (2010, 124): a transdução do modo escrito para o modo auditivo (voz e som) e a transformação: do modo escrito para modo escrito (do poema de Coleridge para a letra da canção). Assim, temos dois grupos de elementos interagindo para a construção dos sentidos: aqueles que pertencem ao mesmo conjunto de recursos semióticos que o poema e os elementos com propriedades representativas distintas.

No intuito de representar o aspecto coletivo e comunitário da Natureza, a canção foi gravada com múltiplas faixas vocais. Essa estratégia é mais evidente no refrão, onde as múltiplas vozes se unem para transmitir a mensagem da natureza. Aqui, ser-humano e Natureza são capazes de destruição, porém, como partes de um sistema comum, a destruição de um leva ao aniquilamento do outro. O senso de comunhão pode ser percebido pelos acordes executados pelo violão que acompanham a melodia cantada de modo a simular mais uma voz em coro. Usando a mesma estratégia que o poema para dar início à sua narrativa, temos um eu-lírico que chama o ouvinte para escutar palavras de sabedoria. Contudo, enquanto no poema o ouvinte é “magicamente” forçado pelo olhar enfeitiçado do marinheiro a sentar e escutar a estória (“He cannot choose but hear”), na canção a Natureza atrai o ouvinte com palavras de acolhimento. As palavras da Natureza, no refrão da canção, têm um tom maternal, acolhedor e buscam a harmonia entre os seres,

Come, young fellow
Sit here and you shall see
Listen to my words, no harm they do
Come, young fellow
This is a chant of harmony
Listen to my words, no harm they do
Sit here and you shall see
Come and listen carefully⁶⁹

⁶⁹ Venha, meu jovem/ Sente-se aqui e verá/ Ouça minhas palavras, elas não fazem mal/ Venha, meu jovem/ Essa é uma canção de harmonia/ Ouça minhas palavras, elas não fazem mal/ Sente-se aqui e verá/ Venha e ouça com atenção. (*minha tradução*)

O refrão, repetido três vezes na canção, reafirma o caráter conciliatório da Natureza em sua tentativa de convencer o ser-humano a ouvi-la. A canção se inicia com um conselho aos navegantes, que devem estar preparados para as adversidades que enfrentarão no mar. O último verso revela que o mar é, na verdade, o eu-lírico, cuja identidade vai, mais adiante, se expandir para demais elementos da Natureza. Para persuadir o ser-humano, a Natureza constrói argumentos principalmente a partir de figuras de destruição e morte, de modo similar às imagens construídas no poema. O poder de destruição da Natureza na canção, porém, está relacionado à noção de renovação do ciclo da vida enquanto que a destruição causada pelo ser-humano é associada à sua própria ruína.

Gradativamente, o tom dos alertas do eu-lírico torna-se mais agressivo até estabelecer uma relação entre ser-humano, natureza e morte. A equação se resume na seguinte proposição: ser-humano e Natureza são um único ser, a destruição de um leva o outro à morte. A mesma gradação que ocorre na letra pode ser percebida na melodia cujo ritmo fica mais rápido até a mudança de tema que introduz o solo de guitarra. O cantor canta com uma tonalidade de voz mais alta que contribui para a percepção da urgência do aviso. Nesse momento, a intenção é mostrar a convergência dos sentidos construídos na letra e na música da canção,

You learn, brother
That when you hurt me
It's your blood that drips⁷⁰

Após essa passagem, a melodia da canção volta a ser a mesma do início e há uma repetição final do *riff*⁷¹ de guitarra e do refrão. Esse foi o artifício usado para representar o caráter cíclico da Natureza, que voltará a avisar o ser-humano incansavelmente do mesmo modo que o Marinheiro contará sua história enquanto estiver vivo.

Nos trabalhos relatados podemos perceber uma influência significativa do aspecto sinestésico das palavras no poema que acabaram se convertendo em palavras-chave que deram origem aos artefatos multimodais. O apelo dos sentimentos e sensações provocados pelo texto é um recurso historicamente estabelecido. A sinestesia, como discutido na revisão da literatura, é característica primordial para a existência do paralelismo entre os modos de representação: é o que permite que modos distintos sejam capazes de representar as mesmas coisas utilizando recursos semióticos próprios de sua natureza. No caso dos trabalhos descritos, o emprego do recurso estilístico fez com que palavras fossem “sentidas”, e posteriormente transformadas em

⁷⁰ Aprenda, irmão/ que quando me fere/ é seu sangue que escorre

⁷¹ Frases musicais compostas para guitarra elétrica.

figuras sonoras, imagens, ou, com maior frequência, um arranjo de vários modos de representação.

Parece não haver dúvida que a proposta da disciplina optativa em si tenha influenciado as escolhas dos modos de representação que seriam usados nos artefatos multimodais. Além disso, a maneira como as aulas foram conduzidas e o tratamento dado aos textos literários e musicais teve certo grau de interferência. Ainda assim, os participantes se sentiram confiantes para experimentar outros modos de representação e exprimir suas leituras do poema. Pode-se observar a integração de vários modos de representação, consideradas as capacidades representativas de cada um. Os participantes demonstraram habilidade em selecionar e combinar os elementos de modo a atingir suas intenções comunicativas tendo como base o conhecimento prévio de cada um e o conhecimento partilhado pelas equipes.

A discussão e o entendimento da linguagem musical foram um desafio constante na preparação das aulas, por outro lado, muitos participantes demonstraram intimidade com esse modo de representação, fato que foi decisivo para o sucesso do curso. Para esses professores em formação “falar sobre o texto literário através da linguagem da música” pareceu ser um processo mais natural ou confortável, mas, principalmente, mais significativo do que manifestar-se somente pela escrita. A relação inversa também é verdadeira, ou seja, o entendimento do texto literário a partir da sua versão musical parece ter sido mais efetivo, inclusive para os participantes com pouco ou nenhum conhecimento musical, principalmente se considerarmos o aspecto sinestésico proporcionado pela música. Estrofes com estruturas gramaticais e lexicais mais complexas puderam ser “sentidas” através da intermediação da versão musical. Esse dado de certa forma confirma a proposta por uma Pedagogia dos Multiletramentos que considere o aspecto heterogêneo das práticas de letramento e de construção de conhecimento, deslocando a escrita do status de único modo de representação válido.

4.2.2 Unidade multimodal para ensino de literatura de língua inglesa utilizando o texto *Animal Farm*, de Orwell

Nessa seção analiso a segunda proposta de ensino produzida ao final da disciplina *Literatura e Rock'n'Roll*. Como na análise das primeiras propostas de ensino busco verificar como os conceitos teóricos estudados foram incorporados pelos participantes, as características dos artefatos multimodais que fazem uso e quais crenças permeiam suas práticas quando desempenham o papel de professores. Os participantes deveriam elaborar uma proposta de ensino para um grupo hipotético de alunos embasados na abordagem teórica utilizada na disciplina. Dessa vez, todas as propostas deveriam se ocupar do romance “*Animal Farm*”, de George Orwell, estudado durante as aulas. Essa limitação tinha como objetivo suscitar discussões distintas das que surgiram na disciplina *Literatura Inglesa, Cinema e outras mídias visuais* a respeito do estudo de textos clássicos. Os participantes deveriam se organizar em grupos de dois ou três membros e poderiam escolher livremente quais os modos de representação deveriam ser usados tanto para as aulas quanto para a produção final dos alunos.

Após o trabalho com o poema de Coleridge, e produção e apresentação dos artefatos multimodais produzidos pelos participantes, iniciamos as discussões com o romance de Orwell. Foram utilizados 8 encontros (16 horas/aula) para essas atividades. Trechos do romance foram lidos em sala de aula e analisados em relação aos aspectos constituintes da narrativa. Observamos também a construção dos personagens, o narrador, tema e figuras de linguagem recorrentes, mais especificamente a ironia. Também foram discutidos os contextos de produção e recepção do texto. Depois disso, passamos para o estudo do álbum *Animals* da banda de rock progressivo *Pink Floyd*. No álbum, a narrativa está organizada de acordo com os grupos de animais apresentados no romance e as faixas devem ser ouvidas na ordem: *Pigs on the wing (part 1)*; *Dogs*; *Pigs (Three different ones)*; *Sheep e Pigs on the Wing (part 2)*. No álbum musical também existe um narrador, dessa vez em primeira pessoa, que oferece um ponto de vista diferenciado sobre os grupos de animais e seus papéis sociais. Identificar a qual grupo de animais pertence o narrador de *Animals* foi uma das atividades desenvolvidas durante as aulas.

Diferentemente do que foi trabalhado com a música do *Iron Maiden*, cujo foco foi exclusivo da melodia, para a versão do *Pink Floyd*, a ênfase maior foi na letra das canções. Como mencionei no percurso metodológico, a teoria musical que tínhamos disponível não foi suficiente para explicar a contento os meandros e particularidades do rock progressivo, o gênero musical dessa banda. Soma-se a isso o fato que as letras das canções apresentavam interessantes atualizações do tema do romance, fato que não é observado com igual proeminência na canção

do *Iron Maiden*. Além da letra e música, analisamos as imagens das capas do álbum e do livro, como elementos relevantes para construção do significado.

Durante as aulas, muitas das discussões giraram em torno da contemporaneidade do tema explorado por Orwell. Os participantes foram capazes de traçar vários pontos de intersecção entre o texto literário e situações políticas vividas no Brasil e no mundo naquele momento. Através da obra do *Pink Floyd*, cuja crítica ácida é direcionada ao sistema capitalista, ao invés do socialismo de Stalin criticado por Orwell, estabeleceu-se ainda mais conexões entre a obra e o momento político contemporâneo.

As propostas foram apresentadas após o trabalho com os textos de Orwell e do *Pink Floyd* e refletem, em grande medida, as discussões geradas em sala de aula. Também é possível perceber pequenas diferenças entre as propostas dos grupos de participantes que haviam cursado a disciplina de *Literatura Inglesa, Cinema e outras mídias visuais* daqueles que participaram somente da *Literatura e Rock'n'Roll*. Talvez a maior diferença tenha aflorado no trato com o texto literário uma vez que os alunos que participaram das duas disciplinas demonstraram maior propensão a estimular leituras não convencionais. O quadro 8 traz um resumo dos pontos principais das dez propostas apresentadas, lembrando que todas visam o trabalho com o romance *Animal Farm*:

Quadro 8: Propostas de unidades de ensino de literatura de língua inglesa elaboradas pelos participantes da pesquisa utilizando *Animal Farm*, de George Orwell.

| Equipe | Texto Multimodal | Proposta de produção final |
|---------------|---|--|
| Proposta 1 | Versão animada (Halas & Batchelor, 1954) | Vídeo comparando as características dos personagens do romance e da personalidade dos alunos. |
| Proposta 2 | Canção inédita; Versão animada (Halas & Batchelor, 1954) | Versão teatral do enredo. |
| Proposta 3 | Versão animada (Halas & Batchelor, 1954) Videoclipe: Digital Farm Animals - True | Produção escrita: notícia de jornal. |
| Proposta 4 | Versão animada (Halas & Batchelor, 1954) | Versão teatral |
| Proposta 5 | Versão animada (Halas & Batchelor, 1954) | Produção escrita comparando os personagens do livro com figuras da história política nacional. |
| Proposta 6 | Versão animada (Halas & Batchelor, 1954) Canção “Beasts of England” Capa da edição de <i>Animal Farm</i> elaborada por Shepard Fairey | Produção multimodal de livre escolha, mas que deverá focar aspectos específicos do texto. |

| | | |
|-------------|--|---|
| Proposta 7 | Capa da edição de <i>Animal Farm</i> elaborada por Shepard Fairey; Canção “Beasts of England” Vídeo documentário sobre a Revolução Russa; Pôsteres da Propaganda Nazista. | Produção de um pôster de propaganda. |
| Proposta 8 | Canção “Beasts of England” | Produção multimodal de livre escolha, mas que deverá focar aspectos específicos do texto. |
| Proposta 9 | Trailer da versão filmada (<i>Animal Farm</i> , dir. John Stephenson, 1999) | Vídeo sobre um grupo de personagens |
| Proposta 10 | Vídeo (sumário do romance) Canção “Beasts of England” Versão animada (Halas & Batchelor, 1954) | Apresentação de slides; produção escrita |

Fonte: a própria autora

Há muitos pontos em comum entre as propostas obtidas: a escolha do público alvo, os textos multimodais selecionados, a exploração do contexto de produção e a tentativa de atualização do tema. Alguns desses pontos, com a seleção das versões multimodais, parecem resultantes da limitação imposta pela exclusividade do texto literário designado. Uma pesquisa rápida apontou somente duas versões fílmicas da obra (a animação de 1954 e o filme de 1999)⁷² e algumas versões da canção “*Beasts of England*”⁷³, a grande maioria de produção amadora. Já a exploração do contexto de produção e a tentativa de atualização do tema parecem ser resultantes do modo como encaminhei minhas aulas e dos debates gerados.

A escolha do público-alvo é um dado interessante na medida em que todas as propostas se destinam a alunos na faixa etária entre 14 e 17 anos, estudantes do ensino médio, ou alunos de graduação. O nível de proficiência linguística novamente parece não ter sido o fator determinante, já que as propostas previam tanto alunos iniciantes quanto avançados. Assim, é possível que os professores em formação tenham considerado a complexidade do tema apropriada para alunos mais velhos. Essa suposição me permite identificar o que seria uma crença subjacente desses professores: a de que temas políticos exigem certo grau de maturidade intelectual para serem discutidos. Ao meu ver, isso demonstra que os professores em formação não estão preparados para adequar o nível de complexidade dos temas presentes nos textos às experiências de vida dos alunos. Esse aspecto pode ter uma influência direta na seleção dos

⁷² Muito recentemente a *Netflix* anunciou a aquisição dos direitos de filmagem de *Animal Farm* para produção de uma nova versão a ser dirigida por Andy Serkis, ainda sem data de lançamento.

⁷³ *Beasts of England* é uma das canções presentes no romance de Orwell. Ela representa o ideal de igualdade que deu início a revolução dos bichos, mas que foi, eventualmente, superado pela nova ordem instituída pelos Porcos.

textos e no modo como esses professores contribuem para a formação de leitores críticos e que sejam capazes de transitar confortavelmente entre práticas de letramentos distintas. Desse modo, considero ser esse um ponto relevante para investigações futuras.

No que concerne aos objetivos das propostas, observei que por vezes são dados de maneira vaga ou imprecisa, principalmente se comparados aos objetivos apresentados nas propostas desenvolvidas para a disciplina *Literatura Inglesa, Cinema e outras mídias visuais*. Por exemplo, alguns trabalhos mencionam como objetivo “desenvolver pensamento crítico” ou então “promover a reflexão sobre a versão multimodal” sem explicitar o que está se pretendendo com tais afirmações. Para atingir tais objetivos, as propostas via de regra estabeleceram um percurso comparativo entre o texto literário e a versão fílmica, restringindo-se muitas vezes aos aspectos mais superficiais da construção dos personagens e não as motivações que levaram a determinada representação. A questão que surge estaria relacionada, a meu ver, ao conhecimento do planejamento da prática docente no que se refere à organização e elaboração das atividades. Em outras palavras, o percurso proposto pelas atividades levaria ao resultado almejado? Tal abordagem pode refletir uma presunção da superioridade do texto literário em relação às versões multimodais, que pode vir a comprometer a construção dos significados a partir dessa versão. Por outro lado, pode remeter também a uma dificuldade em articular os aspectos teóricos trabalhados em sala, cujos objetivos podem ter sido apresentados de forma ineficaz.

Em contrapartida, metade das propostas tinham como objetivo o estabelecimento de relações entre o contexto de produção do romance e o contexto sociocultural no qual os alunos hipotéticos estão inseridos de modo a promover a atualização do tema. Por exemplo, a proposta 7 estabelece um paralelo entre os discursos manipuladores do personagem *Squealer* e a propaganda nazista alemã durante a Segunda Guerra Mundial. Em seguida, os alunos hipotéticos são estimulados a estabelecer relações entre os discursos políticos do atual contexto brasileiro e observar se os mesmos mecanismos de manipulação estão presentes. Como produção final, os alunos devem produzir um pôster que represente seus ideais políticos. A proposta 8 também vai na mesma direção, mas concentra esforços na análise dos recursos textuais utilizados para marcar a construção do discurso persuasivo. Do mesmo modo, a proposta 3 traz situações contemporâneas para a discussão (movimento *Black Lives Matter* e os conflitos na Coreia do Norte) com objetivo de observar como uma alegoria pode ser transformada de acordo com diferentes contextos históricos. Ao final das aulas, o aluno deve produzir uma notícia que transporte a alegoria para seu próprio contexto sociocultural.

Tais propostas buscaram a ressignificação do texto literário através da observação dos modos como foram apropriadas com o passar do tempo. A apropriação é um processo que segundo Jenkins & Kelley (2013, p.17-18), considera o efeito que um texto literário produzido em determinado contexto sociocultural tem quando lido em um contexto sociocultural diferente. Esse processo se dá mais claramente através das recorrentes marcas deixadas pelo texto clássico em outros textos, literários ou não. Nesse sentido, compreender as apropriações do texto de Orwell implica em estabelecer uma ponte entre um momento passado, entre o contexto de produção da narrativa, e como essa narrativa transita por outros textos e modos de representação onde seus significados são atualizados.

Duas propostas⁷⁴ se destacam por trabalharem com características da escrita literária. Esses trabalhos incluíram exercícios que visavam a análise de aspectos textuais responsáveis pelo discurso manipulador da ironia no texto de Orwell. Uma dessas propostas sugere ainda a análise de como tais aspectos do texto foram transformados na versão fílmica de 1999. Considero essas propostas relevantes, pois foram as únicas a considerarem a observação de características próprias da leitura literária e a consequente percepção de que a mera decodificação dos elementos não garante a compreensão do texto, ou seja, a construção de sentidos. Ressalto ainda que os alunos responsáveis pela elaboração dessas propostas estão entre os participantes das duas disciplinas optativas. A proposta 6, por exemplo, sugere que a leitura do texto deva ocorrer durante as aulas e com os alunos organizados em grupos, com a tarefa de fazer anotações sobre o texto após a discussão entre os membros do grupo. A leitura do texto e sua compreensão é feita de modo colaborativo e os sentidos são negociados entre os membros de cada grupo para então serem discutidos com todos os alunos. Essa é uma nova forma de conceber a leitura, que deixa de ser uma prática solitária para envolver habilidades sociais de negociação e *networking*.

Nesse sentido, as propostas 6 e 8 representam um avanço na compreensão sobre os processos envolvidos no ensino de literatura principalmente se compararmos com um fato recorrente das outras propostas: a leitura do texto como tarefa de casa. Todas as demais propostas incluem a leitura do texto como uma ação individual que acontece fora da sala de aula e cuja compreensão depende de uma lógica interna do texto. Tal atividade em si seria menos problemática não fosse o pressuposto de que todos os alunos teriam a mesma performance no que se refere à compreensão do texto. Percebo que essa crença está diretamente relacionada ao modelo autônomo de letramento, descrito por Street (2003b) como a capacidade

⁷⁴ Propostas 6 e 8

de decodificação (e codificação) da linguagem escrita. Conforme discutido na revisão da literatura, esse modelo de letramento implica o uso de uma ferramenta tecnológica, a linguagem escrita e a ausência e contextualização do processo de construção dos sentidos. É o modelo de letramento escolar por excelência, já que a escola é responsável pela aquisição do código. Contudo, a perspectiva de que essa forma de letramento seja suficiente está profundamente enraizada na cultura da nossa sociedade e se reflete nas opções para o tratamento do texto que esses professores em formação fizeram.

Por fim, gostaria de discutir as características dos artefatos multimodais selecionados e utilizados pelos professores em formação nas propostas. Incluo aqui tanto os artefatos utilizados para o desenvolvimento das leituras multimodais quanto aqueles solicitados nas produções finais dos alunos.

Das dez propostas analisadas, duas propuseram a escrita de uma peça teatral como produção final, duas sugeriram a produção de um vídeo sobre os personagens, uma sugeriu a elaboração de um pôster, outra proposta sugeriu a confecção de uma notícia de jornal, três deixaram que os alunos definissem o modo de representação da produção final e uma proposta sugeriu um texto escrito associado a uma apresentação de *slides*. A orientação para a elaboração dessa produção final, que é previamente determinada pelo professor em todos os casos, ainda é muito frágil e pouco explorada. As propostas são relativamente bem-sucedidas em explorar as características dos textos multimodais de modo a evidenciar o processo de apropriação e construção dos sentidos em relação ao texto literário. Mas essa exploração não se aprofunda, por exemplo, nas questões relativas ao impacto cultural dos textos clássicos. Além disso, nenhuma proposta apresentou caminhos para que os alunos hipotéticos exercitassem a criatividade em relação ao texto literário, ou, dizendo de outra maneira, investigou quais seriam as motivações daqueles alunos para a leitura do texto.

Compreendo que a configuração da tarefa solicitada, na qual os professores em formação precisavam imaginar um grupo de alunos hipotéticos para a elaboração da proposta, impõe uma grande limitação ao próprio planejamento docente. Dentro de uma proposta que considera primordial a negociação e colaboração entre os participantes é muito complicado estabelecer procedimentos prévios sem conhecer quem são os sujeitos envolvidos. Assim, considero que esse dado obtido talvez não deva ser tomado como um indicador fiel das concepções que os professores em formação têm em relação à apropriação criativa. Por outro lado, os professores em formação participantes da pesquisa já estão familiarizados com o contexto de estágio e, portanto, espera-se que consigam dialogar com tal cenário. As propostas geraram poucas oportunidades para a expressão criativa dos alunos em relação ao texto literário.

Tal atitude pode ser esperada se considerarmos que os modos tradicionais de leitura do texto literário estão "enraizados" nos professores em formação. Atitude semelhante também foi identificada em pesquisas desenvolvidas pelo NML (CLINTON; JENKINS; McWILLIAMS, 2013, p.17), nas quais professores declararam a dificuldade de superar tipos de leituras e culturas valorizadas e de "aceitar" as propostas e matérias trazidos pelos alunos. A sugestão do NML para esse dilema é começar com formas tradicionais de letramento e, aos poucos, expandir para práticas de letramento mais criativas e colaborativas.

Nos planos de aula, há um destaque ainda maior para o modo visual observado através do uso de imagens, vídeos, fotos e ilustrações. Tal qual as propostas da disciplina anterior, percebe-se uma grande ênfase nos artefatos que privilegiem o modo visual seguido do modo de representação escrito. A influência da maneira como organizei as aulas parece ter se dado mais na escolha dos temas a serem discutidos do que no processo de apropriação do texto literário uma vez que priorizei as canções em detrimento das imagens.

A prevalência do modo visual foi um achado constante em todos os conjuntos de dados analisados. Assim como evidenciei anteriormente, existe uma necessidade de tratar os letramentos visuais conjugados com as formas tradicionais de letramento, de escrita e leitura. Tal necessidade se mostrou mais pertinente, ao meu ver, quando os participantes da pesquisa ocupavam o lugar de professores pois precisavam articular esses saberes de forma a possibilitar que seus alunos atingissem os objetivos determinados. Se por um lado, como alunos, foram capazes de, intuitivamente ou não, construir significado através da orquestração dos modos de representação, no papel de professores, faltou-lhes conhecimento sistematizado a respeito do assunto. Essa seria uma implicação diretamente relacionada à organização curricular dos cursos de formação de professores, pois, no meu entendimento, é fundamental que tais cursos sejam capazes de preparar professores para atuar em um contexto multimodal e plural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedico esse capítulo a delinear as considerações finais a respeito da pesquisa desenvolvida tendo em vista meus objetivos como pesquisadora. Este estudo começou a se delinear há alguns anos, quando ofertei uma disciplina optativa chamada *Literatura e Ensino* no curso de licenciatura onde atuo. Como mencionei na descrição do percurso metodológico, observei o que entre “literatura” e “ensino” havia um hiato na formação dos professores que me motivou a buscar formas de superá-lo.

Interessou-me, portanto, investigar como os professores de inglês em formação se envolvem em práticas de leitura literária multimodais e de que maneira tais práticas interferem na sua formação de professores-leitores. A pesquisa foi desenvolvida no curso de Licenciatura em Letras-Inglês do qual faço parte do corpo docente. Um grupo expressivo de professores em formação (44 alunos) participou do projeto, matriculados nas duas disciplinas optativas que elaborei para a coleta de dados. Tinha como hipótese que as concepções sobre a literatura e o ensino de literatura adquiriam novos significados quando professores se engajavam com práticas de letramentos literárias multimodais e que tal engajamento pode levar a uma (re)orientação de como esses professores concebem e implementam práticas de ensino de literatura.

Em termos metodológicos, essa tese alicerçou-se numa tipologia de pesquisa qualitativa com traços etnográficos. A compreensão de que a pesquisa etnográfica consiste em um processo de construção de conhecimento (PINK, 2007) permitiu o ajuste e a constante revisão de minha base teórica que me possibilitasse compreender os processos sociais observados. Além disso, coaduno com a interpretação de Wielewicky (2001) que entende a pesquisa etnográfica como uma construção discursiva e, portanto, tenho consciência de que os resultados obtidos foram interpretados a partir do meu ponto de vista como sujeito participante do contexto de pesquisa.

Gostaria de salientar, a exemplo de Marins (2013), que os objetivos das disciplinas *Literatura Inglesa, Cinema e outras mídia visuais e Literatura e Rock'n'Roll* nunca foram os de incentivar o gosto pela leitura, de estimular a leitura dos clássicos ou de estabelecer uma hierarquia entre os textos estudados. O objetivo sempre foi o de proporcionar espaço para discussão sobre práticas de letramento não escolarizadas, sobre o processo de apropriação e, o que considero mais significativo, para a expressão criativa dos alunos. Nesse sentido, considero que as disciplinas alcançaram os objetivos propostos.

Os resultados obtidos através dos dados coletados sugerem que o professor que se propõe a seguir uma pedagogia de multiletramentos deve aderir à nova forma de agir (“*a new ethos stuff*”) proposta por Lankshear e Knobel (2011, p. 28; 2014, p. 98) no sentido de compreender a profunda mudança na natureza das práticas de letramento que existem fora de sala de aula. Essas práticas são mais colaborativas e participativas e favorecem a inteligência coletiva, em comparação às práticas tradicionais de letramento que prezam pela valorização do conhecimento individual. Tal mudança não é fácil, muito menos rápida uma vez que os papéis de professor e aluno estão profundamente enraizados naquilo que a nossa sociedade compreende como sendo a dinâmica da sala de aula.

A análise dos dados coletados nas disciplinas proporcionou respostas à pergunta de pesquisa proposta. O estudo das práticas de leitura literária multimodais dos professores de inglês em formação forneceu indícios sobre o modo que esses professores reflexivamente abordam essas mesmas práticas para ensino de literatura. Os participantes da pesquisa demonstraram grande familiaridade com as práticas de letramento contemporâneas associadas às mídias digitais, onde têm papel ativo como consumidores e produtores de textos. Outras características dos letramentos relacionados às mídias contemporâneas também foram identificadas, por exemplo, a habilidade e desejo de obter informações; a habilidade de acompanhar narrativas transmidiática; certo conhecimento e intimidade com textos multimodais; desejo de interagir criativamente com textos através da produção e disseminação de suas criações.

Outro ponto a ser destacado é a prevalência do modo de representação visual sobre os outros modos de representação presentes nos artefatos multimodais produzidos pelos participantes. Como discutido anteriormente, acredito que esse seja outro dado que sinalize a mudança na natureza dos letramentos. A comunicação visual pressupõe o conhecimento de uma gramática da imagem, que viabilize a sustentação de uma perspectiva crítica sobre o que está sendo lido com os olhos. Semelhante ao que ocorre com a escrita, existe a necessidade de formar observadores críticos, familiarizados com a organização que subjaz a imagem. Contudo, existe uma razão inversa na educação escolar, então, quanto mais “adiantados” nas séries escolares (e, conseqüentemente, mais proficiente na escrita) menos “apoio” visual os alunos precisam. Tal pensamento peca minimamente em dois sentidos: primeiro em julgar a escrita como superior ao modo visual, e segundo em não proporcionar o conhecimento sobre as particularidades desse modo de representação.

Em relação aos textos literários, ficou evidente que os participantes leem com frequência e como forma de entretenimento. Também ficou aparente a vontade de terem os

textos favoritos reconhecidos como literatura, tal temática ganhou destaque nas produções das resenhas multimodais. As resenhas multimodais salientavam os teóricos que forneciam uma visão menos rigorosa (ou acadêmica) de literatura. Por um lado, os participantes encontram, nos textos teóricos estudados, respaldo acadêmico em relação à definição de literatura que favorecia e justificava suas leituras como igualmente literárias. Por outro, compreenderam haver outras formas de leitura literária que podem ser consideradas válidas e, portanto, que proporcionariam uma aproximação dos clássicos da literatura uma vez que os atualizam e ressignificam. Como resultado, encontraram motivação tanto para leitura dos clássicos como para o ensino dos textos clássicos. Dentre as contribuições que esse trabalho possa ter oferecido, gostaria de destacar esse pequeno passo que separa as práticas de leitura literária que acontecem dentro e fora da universidade.

Ainda em relação as práticas de leitura do texto literário, destaco a apropriação como um processo que pode contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento de uma postura crítica e, ao mesmo tempo, criativa em relação ao texto. A possibilidade de construir uma leitura criativa do texto literário fomentou o engajamento dos participantes, que se empenharam em construir sentidos para os textos estudados. No processo, o texto clássico foi atualizado e os participantes puderam expressar suas opiniões, pontos de vistas e interpretações. Além de ser um modo de transformar o texto em algo de significativo para o leitor, a experiência da apropriação parece ter conseguido flexibilizar a postura dos participantes no que diz respeito à leitura do texto literário.

O processo de pesquisa contribuiu para a meu desenvolvimento profissional e pessoal. A experiência de trabalhar em um viés participativo onde os saberes estavam distribuídos foi rica e desafiadora e até, de certa forma, libertadora na medida em que os alunos não esperavam que eu sempre produzisse a “resposta certa.” Ainda assim, tive que travar algumas lutas internas para não impor determinada leitura do texto como ‘a’ correta ou em aceitar um ponto de vista pouco tradicional sobre o texto estudado. Ainda que a tradição de leitura dos textos clássicos tenha se mostrado muito forte na minha prática docente, estou certa que os novos sentidos construídos durante as aulas foram muito mais intensos e expressivos. Espero que este estudo possa também suscitar questionamentos e novas reflexões em outros pesquisadores e professores.

Finalizo estas considerações com a ideia de que o ensino de literatura de língua estrangeira pode se beneficiar de uma proposta de ensino que seja multimodal. Faz-se necessário, portanto, a articulação das práticas de letramento tradicionais e contemporâneas, das chamadas culturas popular e erudita. Em contrapartida, a aula de literatura fornece as

ferramentas para o desenvolvimento da agência social do sujeito. A sala de aula é o cenário onde a mudança ocorre, mas para transformar esse ambiente de aprendizagem, precisamos de professores que sejam capazes de conjugar a tradição com a inovação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. (Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro). Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies**. London: New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BEAVIS, Catherine. Young people, new media and education: Participation and possibilities. **Social Alternatives**, Vol. 32, No. 2, 2013: 39-44. Disponível em: <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=821977449633449;res=IELLCC>> ISSN: 0155-0306 Acesso em: 14 fev. 2014

BONNICI, Thomas. **O Pós-Colonialismo e a Literatura**. Estratégias de Leitura. (2ªed.) Maringá: Eduem, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, **PCN+**, Orientações Educacionais Complementares ao Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, [2000?] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em jan.2018.

CANCLINI, N. G. **Leitores, Espectadores e Internautas**. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHARTIER, R. “Escutar os mortos com os olhos”. **Estudos Avançados** 24(69), 2010. p.7-30 (tradução de Jean Briant) Lição inaugural nº195 do Cóllege de France/Fayard, 11 outubro 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v24n69/v24n69a02.pdf> Acesso em 2 jun 2017.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Trad. Fúlvia M.L. Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CHILVERS, Ian. *Pop art*. In: _____. **Dicionário Oxford de arte**. 2 a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CLINTON, K.; JENKINS, H.; McWILLIAMS, J. New Literacies in an Age of Participatory Culture. In: JENKINS, H.; KELLEY, W. (ed.) **Reading in a Participatory Culture – Remixing Moby-Dick in the English Classroom**. Teachers College Press, New York, 2013. p. 3-23

COLERIDGE, S. T. **A Balada do velho marinheiro**, seguido de Kubla Khan. Alipio Correia de Franco Neto (tradutor). Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005. p. 135

COLERIDGE, S. T. The Rime of the ancient mariner. In: GREENBLATT, S. (ed.) **The Norton Anthology of English Literature**. 8ª ed. Vol 2. W.W. Norton & Company: Nova Iorque, Londres: 2006. p. 435

COOKE, Derick. **The Language of Music**. Londres: Oxford University Press, 1959.

COPE, B.; KALANTZIS, M. ‘Multiletracies’: New Literacies, New Learning. In: **Pedagogies: An International Journal**, vol.4 2009. p. 164-195. Disponível em: <newlearningonline.com/multiliteracies/resources> Acesso em 2 jun 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.) **Multiliteracies**. Literary learning and the design of social futures. London, New York. Routledge, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Los Angeles and London: Sage Publication, 2011. p. 1-19.

DR. JEKYLL AND MR. MOUSE. Directed by: William Hanna and Joseph Barbera. MGM, 1947. 8 min. Available at: < <http://www.supercartoons.net/cartoon/327/tom-jerry-dr-jekyll-and-mr-mouse.html> >. Access in: September 2015.

DRÁCULA - A história nunca contada. Direção de Gary Shore. Produção de Michael de Luca. Intérpretes: Luke Evans, Sarah Gadon, Dominic Cooper. Roteiro: Matt Sazama Burk Sharpless. Música: Ramin Djawadi. 2014. (92 min.), son., color. Legendado.

DRACULA de Bram Stoker. Direção de. Francis Ford Coppola. Produção de. Francis Ford Coppola. Intérpretes: Gary Oldman, Winona Ryder, Anthony Hopkins, Keanu Reeves. Roteiro: James V. Hart. Música: Wojciech Kilar. 1992. (128 min.), son., color. Legendado.

DRÁCULA. Direção de John Badham. Intérpretes: Frank Langella, Laurence Olivier. Roteiro: W.d. Richter ,hamilton Deane. Música: John Williams. 1979. (109 min.), son., color. Legendado.

DRÁCULA. Direção de Tod Browning. Produção de Tod Browning. Intérpretes: Bela Lugosi. Roteiro: Garrett Fort. 1931. (85 min.), son., P&B. Legendado.

EIRAS, Natália. Ruth Rocha comemora 50 anos de carreira: “Harry Potter não é literatura” **IG**, São Paulo, 27 abril 2015. On Palavra. Disponível em: <http://on.ig.com.br/palavra/2015-04-27/ruth-rocha-comemora-50-anos-de-carreira-harry-potter-nao-e-literatura.html> Acesso em 23 fev 2017

FLICK, Uwe. **An Introduction to Qualitative Research**. (5ª ed.) Londres: Sage Publications, 2014.

GEE, J. P. New People in New Worlds. Networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org) **Multiliteracies**. Literary learning and the design of social futures, Routledge: Londres, Nova Iorque, 2000. p. 43-68

GEE, J. P.; HAYES, E. **Language and Learning in the Digital Age**. Routledge: Londres, Nova Iorque, 2011.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. Routledge: Londres, Nova Iorque, 2008

GEE. J. P. The New Literacy Studies: From "Socially Situated" to the Work of the Social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (ed) **Situated Literacies**. Reading and Writing in Context. Routledge: Londres, 1999. p. 180-196

GIMENEZ, T.; FURTUOSO, V. A. B. *Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de letras*. **Revista X**, v. 2, p. 1-15, 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de Souza (Org.) **Pesquisa Social. Teoria Método e Criatividade**. (21ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 67-80.

HEATH, S. B. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. **Language in Society**, Cambridge University Press, vol 11, n.1, p. 49-76, abril, 1982. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/4167291>> Acesso em: 30 maio 2017.

HULK. Direção de Ang Lee. Produção de Stan Lee Kevin Feige. Intérpretes: Erica Bana, Jennifer Connelly, Nick Nolte. Música: Danny Elfman. Eua: Universal Pictures Marvel Entertainment, 2003. (138 min.), son., color. Legendado

HYDE AND GO TWEET. Directed by: Friz Freleng. Warner Bros. Pictures, 1960. 7 min. Available at: < <http://www.supercartoons.net/cartoon/1115/sylvester-hyde-and-go-tweet.html> >. Access in: September 2015.

HYDE AND HARE. Directed by: Friz Freleng. Warner Bros. Pictures, 1955. 8 min. Available at: < <http://www.supercartoons.net/cartoon/698/bugs-bunny-hyde-and-hare.html> >. Access in: September 2015.

JENKINS, H. et al. **Confronting the Challenges of Participatory Culture**. Media Education for the 21st Century. Cambridge: MIT Press, 2009. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536086.pdf>> Acesso em : 01 nov 2016.

JENKINS, H. *Motives for Reading: Fan culture, pop culture and collaborative reading practices*. In: JENKINS, H.; KELLEY, W. (ed) **Reading in a Participatory Culture – Remixing Moby-Dick in the English Classroom**. Teachers College Press, New York, 2013.

JENKINS, H. *Motives for Reading: Fan culture, pop culture and collaborative reading practices*. In: JENKINS, H.; KELLEY, W. (ed) **Reading in a Participatory Culture – Remixing Moby-Dick in the English Classroom**. Teachers College Press, New York, 2013

JENKINS, H. Os sentidos da convergência: entrevista com Henry Jenkins [agosto de 2010] Niterói: **Revista Contracampo**, Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação, UFF, n.21. Entrevista concedida a Vinicius Navarro.

JENKINS, H.; KELLEY, W. (ed.) **Reading in a Participatory Culture – Remixing Moby-Dick in the English Classroom**. Teachers College Press, New York, 2013.

JENKINS, Henry, **Cultura da Convergência**. (2ªed.) Tradução de Susana Alexandria São Paulo. Aleph, 2009.

JENKINS, Henry. Toying with Transmedia: The Future of Entertainment in Child's Play (palestra 26 janeiro 2011, 52:00) Conferência apresentada no The MIT Sandbox Summit MIT World. Disponível em: <http://video.mit.edu/watch/toying-with-transmedia-the-future-of-entertainment-is-childs-play-9605/> Acesso em: agosto 2016

JENKINS, Henry. *Welcome to Convergence Culture. Consumer Participation and Branded Entertainment* (palestra 30 março 2007, 45:48) **Stanford Humanities Center**. Stanford University. Disponível em Stanford on iTunes (SoiT) <http://shc.stanford.edu> <https://itunes.apple.com/us/itunes-u/stanford-humanities-center/id385665061?mt=10>

JEWITT, Carey. (ed) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. La Taylor and Francis, Londres e Nova Iorque, 2009.

JEWITT, C.; KRESS, G. Multimodality, literacy and school English. In: WYSE, D.; ANDREWS, R.; HOFFMAN, J. **The Routledge International Handbook of English**. La Taylor and Francis, Hoboken, 2010. p. 342- 353.

JONES, S. (adaptação); SCHEIEDERS, R.; TAILLEFER, C.(arte); HAWBAKER, S.C.(arte da capa). **Dracula**. Graphic Novel. Baseada no romance Dracula de Bram Stoker. Volume 1. Caliber comics, 2014.161 p.

JULIER, Laurent; MARIE, Michel **Lendo as Imagens do cinema** (trad. Magda Lopes) São Paulo, Senac, 2009.

JUNG, N. M. O letramento como prática social. In: _____; Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. Tese (Doutorado) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em <
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115757/000380762.pdf;sequence=1>>
 Acesso em 14 abril de 2017.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. **Literacies** (2ª ed) Edição do Kindle. Cambridge University Press, 2016.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. p.15-61.

KRESS, G.; BEZEMER, J. Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. In: **Written Communication** 25: 166, 2008. Disponível em: <http://wxc.sagepub.com/content/25/2/166>> Acesso em jan 2018.

KRESS, G.; JEWITT, C. *Multimodality, literacy and school English*. IN: WYSE, Dominic; ANDREWS, Richard; HOFFMAN, James. **The Routledge International Handbook of English**, Taylor & Francis: Hoboken, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading Images. The Grammar of Visual Design. Routledge, Londres & Nova Iorque, 1999.

KRESS, K. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London e New York: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. n. 52 (1) Setembro 2008. International Reading Association. P. 22-33 Disponível em: <
https://elearning.psu.edu/drupal6/content/aed511/file/remix_article.pdf > Acesso em novembro 2016.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. From 'reading' to 'new' literacies. In: _____; **New Literacies**. (3ª ed.) Nova Iorque: Mc Graw Hill, Open University Press, 2011. p. 3-31

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**. Everyday Practices and Classroom Learning (2ª ed.) Nova Iorque: Mc Graw Hill, Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Studying New Literacies (commentary). In: **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. International Reading Association. 58. vol. 2, p. 97-101,

outubro 2014. Disponível em
 <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34875525/Knobel_Lankshear_NewLits_jaal2014.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1498661171&Signature=wn74rbFBAqUwfd%2Fetz3B8eEasw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DStudying_New_Literacies.pdf> Acesso em 12 jun 2017.

LEENHARDT, J. A literatura: uma entrada na história (trad. Maria Luiza Bretas Vasconcelos) IN: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M.T. (org.) **Leitor formado, leitor em formação** – leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006 (p.13 -24)

LESSIG, L. Creative commons. Paper presented to the Annual ITU conference, “Creative dialogues.” Oslo, Network for IT-Research and Competence in Education (ITU), University of Oslo. 2005 IN: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. n. 52 (1) Setembro 2008. International Reading Association. P. 22-33 Disponível em: <https://elearning.psu.edu/drupal6/content/aed511/file/remix_article.pdf > Acesso em novembro 2016.

LEVY, P. **A Inteligência Coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. (9ª ed.) Edições Loyola: São Paulo, 2014.

LEWIS, C. New literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang. National, 2007. p. 229–239.

LIEVROUW, L.A., & LIVINGSTONE, S. *Introduction to the first edition (2002): The social shaping and consequences of acts*. In L. A. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), **The handbook of new media** (Updated student ed., pp. 15-32). London: Sage Publications, 2006

LIVINGSTONE, S. HELSPER, E. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. **New Media Society**: 2007. Disponível em: <http://nms.sagepub.com/content/9/4/67> Acesso em fevereiro de 2014

LIVROS que ganharão adaptações no cinema e na TV em 2018. **Veja** (online), 22 fev. 2018- Publicado em 20 dez 2017, Entretenimento. São Paulo, Editora Abril. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/entretenimento/grandes-livros-que-ganharao-adaptacoes-no-cinema-e-na-tv-em-2018/>> Acesso em jun. 2018

LUKE, C. *Cyber-Schooling and Technological Change – Multiliteracies for new times*. IN: COPE, B.; KALANTZIZ, M. (org.) **Multiliteracies**. Literary learning and the design of social futures. London, New York. Routledge, 2000.

MAFRA, N. D. F. **Leituras à revelia da escola**. [livro eletrônico] Londrina: EDUEL, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/leitura%20e%20revelia%20da%20escola.pdf>> Acesso em 15 out. 2013

MARINS, Lilian C. **Multiletramentos e (Re)Inclusão Social: Convergências entre o Cânone Shakespeariano e a Telenovela na Formação Crítica do Leitor da terceira Idade via tradução**. 170 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade estadual de Maringá – Maringá, 2013.

MARY Reilly. Direção de Stephen Frears. Produção de Norma Heyman. Intérpretes: Julia Roberts, John Malkovich. Roteiro: Christopher Hampton. Música: George Fenton. Eua, 1996. (108 min.), son., color. Legendado.

MONTE MÓR, W. Convergência e Diversidade no Ensino de Línguas: Expandindo Visões sobre a “Diferença”. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck** – O Futuro da Narrativa no Cibespço. Tradução de Elissa Khoury Daher e Marcelo Fernandez Cuzziol. Editora Unesp: São Paulo, 2003.

MURRAY, J. H. **Hamlet on the Holodeck** – The Future of Narratives in Cyberspace. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, 1997.

NERCOLINI, M. J.; HOLZBACH, A. D. Videoclipe em tempos de reconfigurações. Revista FAMECOS. Porto Alegre. n. 39 – agosto de 2009. P. 50-56. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/5841/4235>> acesso em outubro de 2017.

NML Teacher’s Strategy Guide (web.). Unit: Motives for Reading, MacArthur Foundation. Comparative Media Studies, MiT, 2017. Disponível em: <http://www.newmedialiteracies.org/teachers-strategy-guide/> Acesso em: 02 fev. 2015

NOSFERATU, eine Symphonie des Grauens, Direção de F. W. Murnau. Roteiro de Henrik Galeen. Elenco: Max Schreck, Gustav von Wangenheim, Greta Schoreder Alemanha, PRANA-FILM, 1922 preto e branco, mudo, 91min54seg.

ORWEL, G. *Animal Farm*. London: Longman, 1967.

PINK. S. **Doing visual ethnography**: images, media and representation in research. 2nd. Ed. London, Thousand Oaks, Calif: SAGE, 2007.

PONTES, P. Linguagem dos videocliques e as questões do indivíduo na pós-modernidade. **Sessões do Imaginário**. Porto Alegre. n.10 novembro de 2003, FAMECOS/ PUCRS p.47-51 Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/799/608>> Acesso em outubro de 2017.

PRETTO, Nelson De Luca. *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder* / Nelson De Luca Pretto, Sérgio Amadeu da Silveira (Org.) – Salvador: EDUFBA, 2008.

PROCURANDO Nemo. Direção de Andrew Stanton. Produção de John Lasseter. 2003. (91 min.), son., color. Legendado.

REILLEY, E.; MEHTA, R.; JENKINS, H. **Flows of reading** (online digital book), 2013. Disponível em: <http://scalar.usc.edu/anvc/flowsreading/index> Acesso em agosto de 2014.

RIBEIRO, T. F. Animação em stop motion: Tecnologia de produção através da história. Belo Horizonte, 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/EBAC-A4NM87>> Acesso em 27 de out. 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos**. Escola e Inclusão Social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROUSELL, Jennifer. *Film* In _____. **Working with Multimodality: Rethinking Literacy in a Digital Age**. London e New York: Routledge, 2013.

ROUSELL, Jennifer. *Sound* In _____. **Working with Multimodality: Rethinking Literacy in a Digital Age**. London e New York: Routledge, 2013

SADIE, STANLEY (ED.) Dicionário Grove de Música. Edição concisa. (tradução de Eduardo Francisco Alves). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994

SHOWALTER, Elaine. Theories of teaching literature. IN _____. **Teaching Literature**, Blackwell Publishing Ltda., 2003. p. 21-41

SNYDER, I. Shuffling towards the future: the enduring dominance of book culture in literacy education. In: BAYHAN, M.; PRINSLOO, M. (Eds.). **The future of literacies**. UK: Palgrave Macmillan, 2009, p. 141-159

STAR Wars. Direção de George Lucas. Produção de George Lucas. Intérpretes: Mark Hamill, Harrison Ford, Carrie Fischer. Música: John Williams. 1977. (120 min.), son., color. Legendado.

STEVENSON, R. L. The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde. 1886. Disponível em : <<http://www.planetebook.com/ebooks/The-Strange-Case-of-Dr-Jekyll.pdf>>. Acesso em: Set. 2015.

STOCKER, B.; CLOONAN, B. (ilustração) **Dracula**. Harper Design, Nova Iorque, 2012. 381p.

STOKER, Bram. **Drácula**: Edição comentada (Clássicos Zahar). Zahar. Edição do Kindle. Rio de Janeiro: Zahar, 2015

STOKER, Bram; RIQUELME, J. P (ed) **Dracula**. Case Studies in Contemporary Criticism. Bedford/ St. Martin's, Boston, New York, 2002. 622p.

STREET, B. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003. 2003b Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/101654340/STreet-Traduzido>> Acesso em 12 de outubro de 2015.

STREET, B. Brian Street: "Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem". entrevista. [publicado em 13 set 2010] Universidade Federal de São João Del Rey. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951> Acesso em 21 jun 2017

STREET, B. **Letramentos Sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. Parábola Editorial: São Paulo, 2014. 240

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education. Teachers College**, Columbia University, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003a Disponível em: <http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734_5_2_Street.pdf> Acesso em 29 maio 2017.

TAGG, Phillip. **Music's Meanings** – A Modern Musicology for Non-Musos. The Mass Media Music Scholars' Press, New York & Huddersfield, 2012.

THE NUTTY PROFESSOR. Directed by: Jerry Lewis. Paramount Pictures and Jerry Lewis Enterprises, 1963. 107 min.

WALSER, R. **Running with the Devil**. Power, gender, and madness in heavy metal music. Hanover: University Press of New England, 1993.

WALSER, R. *Running with the Devil*. Power, gender, and madness in heavy metal music. Hanover: University Press of New England, 1993.

WIELEWICKI, V.H.G. *A pesquisa etnográfica com construção discursiva*. **Acta Scientiarum**, 23(1), 2001, p. 27-32. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2724/1878>> Acesso em 10 fev. 2017.

WIELEWICKI, V.H.G. *Letramento Literário e Avaliação: Empalhando a borboleta?* IN: JORDÃO, C. (org.) Dossiê Especial: Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Língua e Literaturas. **Revista X**, vol.1, 2011. p. 48-58

WIELEWICKI, Vera, H.G. *A Agência Discente e a Formação do Leitor em Aulas de Literatura*. In: MARTHA, A.A.P. (org) **Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática: conexões**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 27- 38

WIELEWICKI, Vera, H.G. *Narrativas Multimodais e Possibilidade para uma Educação Pluralista*. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Pontes Editores: Campinas, SP, 2014. p. 77 - 88.

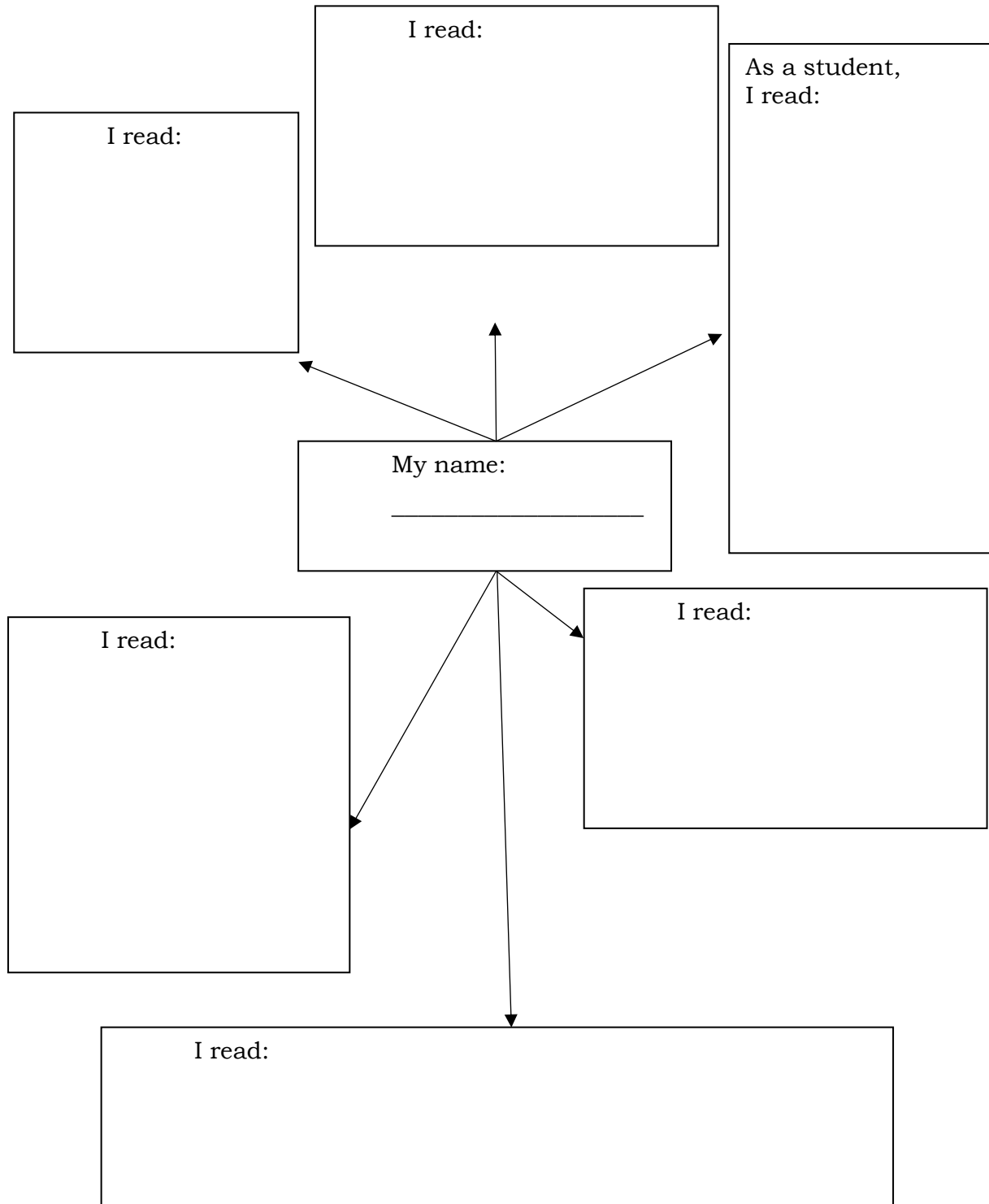
ZAPPONE, M. H. Y. *Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura?* In: **Letras de Hoje**, v.43, n. 2, abr/jun.. 2008b. p. 29-33

ZAPPONE, M. H. Y. *Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas* In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008a. Disponível em: http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n1/006_Mirian_Hisae.pdf Acesso em 17 out. 2013.

ZAPPONE, Mirian H. Y.; WIELEWICKI, Vera H. G. *Afinal o que é literatura?* In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.) **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3.ed rev. e ampl. Maringá: EDUEM, 2009. P. 19-30

APÊNDICE 1**Identity Concept Map**

1. Write your name in the center box;
2. In the surrounding boxes write as many different labels that fit you as you can think of. Complete at least 4 boxes.
3. Within each box, list at least 2 things you read when you take on that identity.



APÊNDICE 2

BOARD GAME: Multimodality, Literacy and School English (Jewitt & Kress, 2010)

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|
| START → | | Explain the concept of language from which the concept of multimodality derives. | What are the 6 key concepts of multimodality? | ROLL AGAIN | Explain the concept of <i>modal affordance</i> ↓ |
| Explain what the authors mean by "the increasingly complex work of becoming 'literate'" ↓ | LOSE A TURN | Explain the role of <i>images</i> in modern textbooks. | What's the focus of the multimodal approach? | | What do the authors mean by "interest"? ← |
| → Go ahead 3 spaces | What are the 4 social trends relevant to conceptions of literacy and English? | | | Explain the authors' perspective on technology and learning. | Go back 2 spaces ↓ |
| ↓ | Ask a friend: what are the 3 modal starting points for contemporary school English? | How do you differ the use of images in the English class now from what was done a decade ago? | LOSE A TURN | | What does the increase use of IWB (interactive White Board) suggest? ← |
| → Go ahead 4 spaces | | | Ask a friend how the visual starting point relates to students. | | ↓ |
| ↓ | Do you agree with the statement: "choice of form shapes knowledge" Why? | ROLL AGAIN | Go ahead 2 spaces | Ask a friend how the dynamic starting point challenges the concept of canonical texts | ← |
| → | Explain what the authors mean by "meaning In English is now differently anchored" | | Tell your friends 3 effects of the multimodal approach for English and literacy. | | ↓ |
| You win!!!! | Based on the theory we studied, how do you think Eagan's text could be approached in class? | Go back 2 spaces | Describe your experience reading Eagan's text (Great Rock and Roll Pauses)? | How the statement "the world shown is not the same as the world told" applies to literary texts? | ← |

APÊNDICE 3

SEMIOTIC RESOURCES

Film: _____

| Semiotic Resource | Example Scene | Meaning |
|---|---------------|---------|
| Close-up (camera point of view) | | |
| Establishing shot: (plano geral) usually a long (wide-angle or full) shot at the beginning of a scene (or a sequence) that is intended to show things from a distance (often an aerial shot), and to inform the audience with an overview in order to help identify and orient the locale or time for the scene and action that follows; this kind of shot is usually followed by a more detailed shot that brings characters, objects, or other figures closer; a re-establishing shot repeats an establishing shot near the end of a sequence. | | |
| Camera Perspective (1 st or 3 rd person) | | |
| Lightning (light & shadows) | | |
| Color treatment | | |
| Visual Metaphors | | |
| Scenography (perspective of actors and camera) | | |
| The story(-ies) not revealed | | |
| Relation with the viewer | | |

<http://www.filmsite.org/filmterms.html>

JULIER, Laurent; MARIE, Michel **Lendo as Imagens do cinema** (trad. Magda Lopes) São Paulo, Senac, 2012

ANEXO 1

Lights on, Lights out

pick up your book, what do you read for?
 you don't know the answer
 'cause you weren't encouraged more
 clear up your mind, think of what you like
 think about that one sci-fi,
 fiction, and poesy, you can even
 romanticize.

literature is a live system, acting upon you
 you have to decipher, and go beyond
 experience the narrative as a world.

read it read more
 let your fantasy in your head just flow
 Making relation between you and books
 Bringing meaning to the readers of
 literature

New ways of understanding,
 our sense of literature expanding
 different modes as we make and read the
 text

go watch the film, go see the show
 make the experience grow.
 don't define too much, make the ideas sway
 in literature theres no right or wrong
 moby dick can be a metaphor
 or just a whale they're looking for. < KKKKK
 literature is a living system

Lights on Lights out
 the lens of camera zooms in and out
 Camera perspective in me or you
 Bringing meaning through the semiotic
 resources

Multi modals images and sound
 visual features, illustration
 Bringing meanings to the movies and
 books.


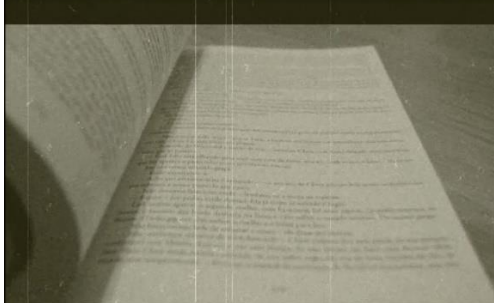



Interactive boards
 Engaging students throught the interactivity


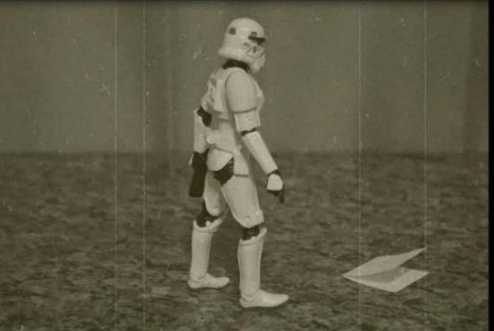



Different modes
 Different meaning
 Learning, understanding
 changing our world




Lights on Lights out
 let your fantasy in your head just flow
 Making relation between you and books
 Bringing meaning through the semiotic
 resources






New ways of understanding,
 visual features, illustration
 Bringing meanings to the movies
 and books.






ANEXO 2



| | |
|---|---|
|  | <p>Violão (Pré Introdução) (Dedilhado + Efeito Eco)</p> |
|  | <p>Violão (Pré Introdução) (Dedilhado + Efeito Eco)</p> |
|  | <p>Violão (Pré Introdução) (Dedilhado + Efeito Eco)</p> |
|  | <p>(Violão Rítmico + Solo de introdução)</p> |
|  | <p>(Violão Rítmico + Solo de introdução)</p> |

| | | |
|---|--|---|
|  | | <p>(Violão Rítmico + Solo de introdução)</p> |
|  | | <p>Pausa (0:48 -0:49) (Último acorde / última nota ressoada antes do primeiro verso.)</p> |
|  | | <p><i>Pick up your book, what do you read for?</i> (Dedilhado da pré-introdução) (Segundo violão com efeito "Palm Mute")</p> |
|  | | <p><i>you don't know the answer 'cause you weren't encouraged more</i> (Eco na voz) (Dedilhado da pré introdução) (Segundo violão com efeito "Palm Mute")</p> |
|  | | <p><i>clear up your mind,</i> (Violão rítmico + Violão solo acompanhando mais ou menos a melodia da voz.)</p> |


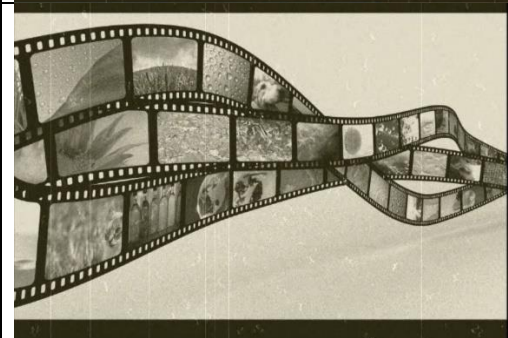
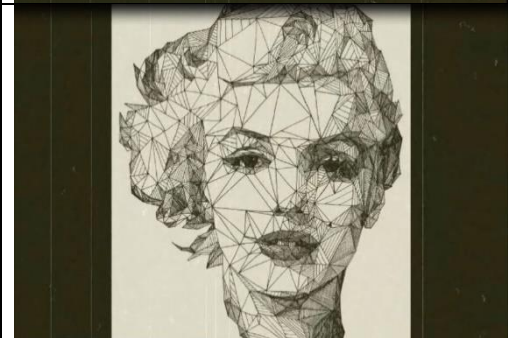


| | |
|---|---|
|  | <p><i>think of what you like</i> (Violão rítmico + Violão solo acompanhando mais ou menos a melodia da voz.)</p> |
|  | <p><i>think about that one sci-fi,</i> (Violão rítmico + Violão solo acompanhando mais ou menos a melodia da voz.)</p> |
|  | <p><i>fiction,</i> (Violão rítmico + Violão solo acompanhando mais ou menos a melodia da voz.)</p> |
|  | <p><i>and poesy,</i> (Violão rítmico + Violão solo acompanhando mais ou menos a melodia da voz.)</p> |
|  | <p><i>you can even romanticize.</i> (Violão rítmico + Violão solo) (último acorde repetido com frequência para a entrada do pré refrão)</p> |




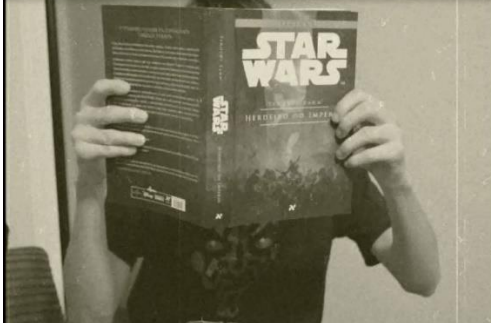

| | |
|---|--|
|  | <p><i>literature is a living system, acting upon you</i> (Alteração de ritmo – mais agressivo –) (PS: Curiosidade na hora de criar música. O segundo violão segue um estilo de música egípcia. Quando falamos para decifrar algo diferente, fiz a referência de decifrar algo como os enigmas egípcios.)</p> |
|  | <p><i>read it</i> (Refrão) (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz)</p> |
|  | <p><i>read more</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz)</p> |
|  | <p><i>let your fantasy in your head just flow</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz)</p> |
|  | |

| | | |
|---|--|--|
|  | | <p><i>Making relation between you and books</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz)</p> |
|  | | |
|  | | <p><i>Bringing meaning to the readers of literature</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz)</p> |
|  | | <p><i>New ways of understanding, our sense of literature expanding different modes as we make and read the text</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz) (Eco + Fade Out)</p> |
|  | | <p>(Contagem regressiva com uma nota tocada 3x para o começo do Segundo verso)</p> <p>(Início do segundo verso) <i>go watch the film, go see the show</i> (Dedilhado da pré introdução) (Violão Solo) (Eco na voz)</p> |

| | | |
|---|--|---|
|  | | |
|  | | <p><i>make the experience grow.</i> (Dedilhado da pré introdução) (Violão Solo) (Eco na voz)</p> |
|  | | <p><i>don't define too much</i> (Dedilhado da pré introdução) (Violão Solo) (Eco na voz)</p> |
|  | | <p><i>make the ideas sway</i> (Dedilhado da pré introdução) (Violão Solo) (Eco na voz) ("Nota fantasma" – corte na nota, fazendo com que saia apenas o som das cordas e não do acorde. Como se fosse uma palmada nas cordas) <i>in literature theres no right or wrong</i> (Violão Rítmico) (Repetição do Violão Solo do Segundo verso com mais um violão solo fazendo a nota "oitavada" = mais aguda.)</p> |
|  | | <p><i>moby dick can be a metaphor</i> (Violão Rítmico) (Repetição do Violão Solo do Segundo verso com mais um violão solo fazendo a nota "oitavada" = mais aguda.)</p> |

| | |
|---|---|
|  | <p><i>or just a whale they're looking for</i> (Violão Rítmico) (Repetição do Violão Solo do Segundo verso com mais um violão solo fazendo a nota "oitavada" = mais aguda.) FOR (voz estendida) (eco do último acorde no violão rítmico juntamente com a última parte do violão solo) (pausa) <i>literature is a living system</i> (back vocals + eco dos violões)</p> |
|  | <p><i>Lights on Lights out</i> <i>the lens of camera zooms in and out</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz)</p> |
|  | <p><i>Camera perspective in me or you</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz)</p> |
|  | <p><i>Bringing meaning through the semiotic resources</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz)</p> |
|  | <p><i>Multi modals, image</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz)</p> |

| | |
|---|---|
|  | <p><i>and sound</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz)</p> |
|  | <p><i>visual features</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz)</p> |
|  | <p><i>Illustration</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz)</p> |
|  | <p><i>Bringing meanings to the movies and books</i> (Violão Rítmico + Violão Solo acompanhando a melodia da voz) (fade out) Pausa</p> |
|  | <p>(Bridge) <i>Interactive boards</i> <i>Engaging students through the interactivity</i> <i>Different modes</i> <i>Different meaning</i> <i>Learning, understanding</i> <i>changing our world (2x)</i> (Dedilhado + Violão solo referente a melodia da introdução com algumas mudanças sutis, um tom mais baixo) (Ritmo mais acelerado na 2X)</p> |

| | |
|---|--|
|  | <p><i>Lights on Lights out</i> <i>let your fantasy in your head</i> (chorus) (tema principal)</p> |
|  | <p><i>just flow</i> <i>Making relation between you and books</i></p> |
|  | <p><i>Bringing meaning through the semiotic resources</i> <i>New ways of understanding</i></p> |
|  | <p><i>visual features, illustration</i> <i>Bringing meanings to the movig</i></p> |
|  | <p><i>and books.</i> (eco) (fade)</p> |

Albatross

For if you sail
 Troubled waters, dark seas
 Beware, my brother, brace yourself
 You are sailing me.

The path you walk
 The flights you fly
 Everything between here and there
 And the Albatross in the sky
 That is me and that is you.

Come, young fellow
 Sit here and you shall see
 Listen to my words, no harm they do
 Come, young fellow
 This is a chant of harmony
 Listen to my words, no harm they do
 Sit here and you shall see
 Come and listen carefully

The dew that runs in the leaves
 The wolves that die without teeth
 Slimy creatures, whose vision
 Might take away your sleep
 They are you, they are me

I'm the ocean complete
 You are a sole drop
 I'm the flesh that you eat
 I'm the one who makes you rot

Come, young fellow
 Sit here and you shall see

ANEXO 3

Listen to my words, no harm they do
 Come, young fellow
 This is a chant of harmony
 Listen to my words, no harm they do
 Sit here and you shall see
 Come and listen carefully

We are one
 No hierarchy
 Brought together in spirit

You learn, brother
 That when you hurt me
 It's your blood that drips

Come, young fellow
 Sit here and you shall see
 Listen to my words, no harm they do
 Come, young fellow
 This is a chant of harmony
 Listen to my words, no harm they do
 Sit here and you shall see
 Come and listen carefully

