

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

NARA ELVIRA RIBEIRO DA SILVA

CONTOS *ANIMADOS*: AS LEITURAS MULTIMODAIS DE  
EDGAR ALLAN POE E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA  
ESCOLA PÚBLICA

MARINGÁ – PR

2018

NARA ELVIRA RIBEIRO DA SILVA

CONTOS *ANIMADOS*: AS LEITURAS MULTIMODAIS DE  
EDGAR ALLAN POE E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA  
ESCOLA PÚBLICA

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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Liliam Cristina Marins

MARINGÁ

2018

NARA ELVIRA RIBEIRO DA SILVA

CONTOS *ANIMADOS*: AS LEITURAS MULTIMODAIS DE  
EDGAR ALLAN POE E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA  
ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada à universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos Literários.

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliam Cristina Marins – UEM/PLE

.....

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Helena Gomes Wielewicki – UEM/PLE

.....

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Ciello Griselda Festino – Universidade Paulista

.....

Se o mundo humano subsistiu até hoje, é porque sempre houve um número suficiente de justos. Porque as práticas de acolhida, ajuda, abertura, cuidado, reconhecimento e construção, afinal, são mais numerosas ou mais fortes que as práticas de exclusão, indiferença, negligência, ressentimento, destruição [...] Pierre Lévy (2015, p. 34).

## AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento é a Deus, quem esteve comigo desde a minha aprovação no teste seletivo até a conclusão desse trabalho. A transição da graduação para o mestrado foi um choque para mim, foi quando eu aprendi a “ler” e a “estudar” de verdade. O mestrado foi um desafio para mim desde o começo e, quando tantas vezes me senti incapaz foi minha fé que me fez seguir em frente.

Agradeço meus familiares, que mesmo sem entender muito sobre minha pesquisa, compreenderam minhas ausências, foram meu alicerce, e me apoiaram na escolha de continuar com os estudos. Agradeço pelos momentos de amor, de descontração, e por escutarem meus desabafos e reclamações. Ao meu pai, por me ensinar a ter paciência, à minha mãe, por sempre me dizer para acreditar em mim e pela ajuda durante todo meu mestrado. Ao meu *ermão*, por ser meu primeiro e melhor amigo.

Às minhas mães de alma, Selma e Maria das Graças que, assim como a minha família de sangue, são parte de tudo que tenho e de tudo que sou.

À Alessandra, prima-irmã, que leu meu trabalho com tanto carinho, e que foi meu exemplo para os estudos me fazendo ver que é somente através da educação que se muda o mundo.

Ao meu esposo, Danilo, por me apoiar e incentivar meus estudos, pela sua paciência, amor e por ser meu braço direito em casa. Obrigada pelas risadas, por caminhar comigo, e por ser meu “companheiro de aventuras”.

Aos demais familiares sempre presentes e aos amigos, extensão da família, que me apoiaram e incentivaram durante todo esse trajeto, obrigada.

Reservo um agradecimento especial à Líliam, orientadora e amiga, profissional que admiro desde a graduação e que foi uma companheira durante toda essa etapa da minha vida. Orientadora da minha primeira pesquisa científica durante a graduação, quem me fez conhecer e amar a tradução, e que nessa nova fase me acolheu como sua primeira orientanda de mestrado, acreditando no meu projeto quando ele ainda era apenas uma ideia rascunhada, e quem viu em mim um potencial maior do que eu mesma era capaz de ver. Obrigada por acompanhar meu trabalho de perto desde o início, por compartilhar tantas coisas boas comigo,

pelas orientações e pelos ensinamentos tão valiosos que ampliaram minha visão sobre educação, ensino, e tradução e que me enriqueceram como acadêmica e como pessoa, *I look up to you!*

Às coordenadoras pedagógicas do colégio estadual Dr. Gastão Vidigal, por permitirem que este projeto fosse conduzido. Aos alunos que participaram da minha pesquisa, e frequentaram as aulas da oficina com respeito e dedicação durante todas as atividades. Obrigada pelos encontros mais que especiais, sem vocês esse trabalho não seria possível.

Agradeço também aos professores do PLE, pois há um pouquinho de cada uma de suas disciplinas neste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dra. Vera Wielewicki e Prof. Dra. Ciello Festino por aceitarem o convite com tanto carinho e pelas contribuições que tanto enriqueceram meu trabalho.

“Those who dream by day are cognizant of many things which escape those who dream only by night”.

**Edgar Allan Poe, Lenore, 1984.**

## RESUMO

Este trabalho, inserido no campo de formação de leitores críticos, sob a perspectiva de multiletramentos, tem como objetivos analisar a relação entre letramento multimodal/literatura/filme e de qual maneira essa tríade pode contribuir ao ensino de literatura em língua inglesa (doravante LLI) e ao desenvolvimento de leitura crítica. Para tanto, uma oficina intitulada *Ensino de literatura em língua inglesa e multiletramentos: Edgar Allan Poe na escola pública* foi ofertada em uma escola estadual para alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Os materiais selecionados para o trabalho foram os contos *A Máscara da Morte Rubra* (2017), *O Coração Delator* (2017) e *A Queda da Casa Usher* (2017), todos do autor norte-americano Edgar Allan Poe, tanto no texto escrito como em suas respectivas traduções para a animação *Extraordinary Tales* (2015), dirigida por Raul Garcia. De forma específica, pretendeu-se verificar de que maneira a circulação de textos literários em outros meios semióticos, como o fílmico, pode ser utilizada em sala de aula para o trabalho com literatura por meio de leituras multimodais e, assim, contribuir à formação do leitor crítico. As hipóteses aventadas na pesquisa se confirmaram: 1) o trabalho com literatura, baseado na pedagogia dos multiletramentos, pode ser feito por meio de produções que extrapolam o código linguístico; 2) a leitura de literatura via filme levou os alunos a se posicionarem reflexiva e criticamente, ressignificando o papel de leitor. A análise dos resultados da pesquisa apontou que o contato com diferentes modos de circulação do texto literário ampliou a visão dos alunos sobre seu conceito de leitura e viabilizou o reconhecimento do leitor como agente. Ademais, este trabalho mostrou os multiletramentos como uma pedagogia da inclusão, que possibilita a valorização de diferentes inteligências a partir do reconhecimento de produções contemporâneas, resultado que são dos novos modos de comunicar e de construir sentidos.

**Palavras-chave:** Literatura. Multiletramentos. Formação do leitor. Agência.

## ABSTRACT

This paper, pursuing the training of critical readers under the multiliteracy perspective, aims at analyzing the relationship among multimodal literacy/literature/movie and in which way that triad may contribute both to the teaching of literature in English language (henceforth, LLI) and to the development of critical reading. For that purpose, a workshop entitled “Teaching of literature in English language and multiliteracy: Edgar Allan Poe in public school” was lectured in a State School for students coursing the third year of High School. The materials selected to the workshop were the tales *A Máscara da Morte Rubra* (2017), *O Coração Delator* (2017) and *A Queda da Casa Usher* (2017), all written by Edgar Allan Poe, both in their written form and in their adaptation to the animation *Extraordinary Tales* (2015), directed by Raul Garcia. It was specifically intended to check in which way the circulation of literary texts in other semiotic media, such as the movie, may be used in classroom both for the work on literature through multimodal reading and, hence, it may also contribute to the formation of critical readers. The hypothesis envisioned in the research have been confirmed: 1) the work on literature, based on the multiliteracy pedagogy, can be reached through productions going beyond the linguistic code; 2) the reading of literature via movies led the students to make a point of their own, reflectively and critically, taking the reader’s role to another level. The further analysis of the research results showed that the contact with different ways of circulation of literary texts both amplified the students’ point of view about what reading is and relocated the reader to a position of agent. Furthermore, this research showed the multiliteracy as a pedagogy of inclusion, contemplating different intelligences through the recognition of contemporary productions, which are a result from the new ways of communicating and of creating meaning.

**Keywords:** Literature. Multiliteracy. Reader’s formation. Agency.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Igualdade x Equidade .....	28
Figura 2: Ler palavras e ler imagens .....	46
Figura 3: <i>Print Screen</i> da atividade de <i>A Máscara da Morte Rubra</i> via <i>WhatsApp</i> .....	64
Figura 4: <i>Print Screen</i> da atividade de <i>A Máscara da Morte Rubra</i> via <i>WhatsApp</i> .....	64
Figura 5: <i>Print Screen</i> da atividade de <i>A Máscara da Morte Rubra</i> via <i>WhatsApp</i> .....	65
Figura 6: <i>Meme</i> Edgar Allan Poe <i>Bohemian Rhapsody</i> .....	66
Figura 7: <i>Meme</i> Edgar Allan Poe .....	67
Figura 8: <i>Print Screen</i> da atividade de <i>A Queda da Casa Usher</i> via <i>WhatsApp</i> .....	69
Figura 9: <i>Print Screen</i> da atividade de <i>A Queda da Casa Usher</i> via <i>WhatsApp</i> .....	69
Figura 10: <i>Print Screen</i> da atividade de <i>A Queda da Casa Usher</i> via <i>WhatsApp</i> .....	70
Figura 11: Deduza os Mistérios de Edgar Allan Poe .....	76
Figura 12: O narrador/assassino nas animações <i>Extraordinary Tales</i> (2015) e <i>The Tell-tale Heart</i> (2005) .....	83
Figura 13: O velho nas animações <i>Extraordinary Tales</i> (2015) e <i>The Tell-tale Heart</i> (2005) ....	84
Figura 14: A casa na animação .....	85
Figura 15: <i>O Coração Delator</i> adaptado para HQ pelos alunos .....	87
Figura 16: <i>O Coração Delator</i> adaptado para HQ pelos alunos .....	88
Figura 17: <i>O Coração Delator</i> adaptado para HQ pelos alunos .....	89

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>ROTEIRO DA DISSERTAÇÃO</b> .....	16
<b>METODOLOGIA</b> .....	17
<b>1. LEITURA, LETRAMENTO E AGÊNCIA</b> .....	21
1.1 PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA DA ESCOLA .....	30
1.2 ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: NOVOS OLHARES .....	35
<b>2. MULTILETRAMENTOS: NOVOS MODOS DE LER E CONSTRUIR SENTIDOS ...</b>	<b>44</b>
2.1 LEITURA EM NOVOS SUPORTES .....	53
2.2 O TRABALHO COM LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA VIA FILME NA ESCOLA PÚBLICA: LEITURAS PLURAIS E PRODUÇÕES MULTIMODAIS .....	57
<b>2.2.1 Poe no <i>What's App</i>: Produções Multimodais</b> .....	<b>63</b>
<b>3. EDGAR ALLAN POE NA WEB: REPRODUTIBILIDADE DOS CONTOS NA ANIMAÇÃO <i>EXTRAORDINARY TALES</i></b> .....	<b>71</b>
3.1 WORDS INTO IMAGES: DESDOBRAMENTOS DO TRABALHO COM A LEITURA DO CONTO-ANIMAÇÃO <i>O CORAÇÃO DELATOR</i> PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>APÊNDICES</b> .....	107
<b>ANEXOS</b> .....	118

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, inserido no campo de formação de leitores críticos, sob a perspectiva de multiletramentos, tem como objetivos analisar a relação entre letramento multimodal/literatura/filme e de qual maneira essa tríade pode contribuir ao ensino de literatura em língua inglesa (doravante LLI) e ao desenvolvimento de leitura crítica.

Apresento aqui o resultado da minha pesquisa de Mestrado, cujo principal objetivo foi analisar a relação entre letramento multimodal/literatura/filme e de que maneira essa tríade pode contribuir ao ensino de LLI e ao desenvolvimento de leitura crítica. Esta pesquisa está, por sua vez, vinculada à oficina “Ensino de literatura em língua inglesa e multiletramentos: Edgar Allan Poe na escola pública”, ofertada em um colégio público para alunos do terceiro ano do Ensino Médio, na cidade de Maringá-PR. Tal oficina ocorreu no contraturno dos alunos e não esteve vinculada a nenhuma disciplina do colégio; ainda, faz-se necessário ressaltar que, embora alguns contos selecionados tenham sido trabalhados em língua portuguesa e em língua inglesa, o objetivo da oficina não era o de ensinar línguas, mas, sim, o de trabalhar com literatura visando à formação do leitor crítico. Desse modo, os encontros ao longo da oficina foram essenciais para investigar a produção, a circulação e a recepção de textos literários em produções multimodais, especificamente a circulação de contos do autor Edgar Allan Poe em uma animação.

O trabalho com o ensino de LLI na escola pública foi motivado, principalmente, pela necessidade de se reconhecer, a partir dos multiletramentos, uma nova possibilidade de desenvolvimento de leitura crítica que extrapola aquela advinda do meio escrito. Essa possibilidade se justifica tendo em vista o crescimento da circulação de textos literários em diferentes meios semióticos, aos quais os leitores frequentemente recorrem, apesar de ignorarem os respectivos textos escritos de partida.

De acordo com Kleiman (1997), a prática de leitura forma-se do conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (quando o leitor é capaz de compreender o que lê e, a partir de sua leitura, constrói e atribui significados ao texto), o conhecimento textual (quando o leitor avalia se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio (aquele que o leitor traz consigo, seja sobre seu contexto social, suas leituras prévias ou, até mesmo, suas crenças). Dessa forma, pode-se dizer que a leitura é uma atividade interativa, uma vez que se utiliza de diferentes conhecimentos e sentidos para que ela se realize.

A leitura acontece a partir de um diálogo entre o texto e o leitor e, para que isso ocorra, é de suma importância que haja a mediação de um professor auxiliando o aluno a ter autonomia sobre a leitura, de forma a possibilitar que o aluno se posicione enquanto lê e compreenda para além das palavras. É aí que ocorre o desenvolvimento da leitura crítica.

O letramento crítico proporciona ao aluno sua integração na sociedade, pois, segundo Kleiman (2004), o letramento engloba um conjunto de práticas sociais, e o modo como se dá o funcionamento dessas práticas interfere na forma pelas quais os sujeitos constroem suas relações de identidade e de poder dentro da sociedade. Ao ser capaz de relacionar suas leituras a seu dia a dia, o aluno-leitor estabelece uma relação entre seu contexto e a aprendizagem; desse modo, os materiais acessados pelo aluno fora da sala de aula podem ser relacionados com o que se estuda dentro da escola.

Atualmente, o contato dos alunos com a literatura ocorre também fora da escola e de diversas maneiras. Ao pensarmos nos textos literários em língua inglesa, por exemplo, e em sua circulação, devemos levar em conta que, no contexto atual, grande parte das atividades de leitura (que, até então, era exclusividade dos livros) pode ser acessada por outros meios semióticos e multimodais, tal como os filmes; por conseguinte, modifica-se a forma de ler textos literários.

De acordo com as OCEMs (1998, p. 53), a literatura visa ao aprimoramento do educando, pois lhe proporciona a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDBEN, 1996). Embora o trabalho com a literatura seja contemplado nos documentos educacionais, não há no currículo escolar uma disciplina exclusiva de literatura; assim, parte das aulas de língua portuguesa é reservada para isso.

Ao considerarmos os casos de textos literários que circulam em meios visuais, como o meio fílmico, percebemos que determinados textos literários que, anteriormente, restringiam-se a leitores da palavra escrita nos suportes livro, revista ou jornal, são agora propagados a uma diversidade maior de receptores, com diferentes letramentos.

A teoria de multiletramentos surge justamente quando se percebe que há produções textuais além das páginas escritas, podendo a leitura ser feita por meio de diferentes práticas e em diferentes meios<sup>1</sup>, através da imagem, por exemplo. Desse modo, as práticas em sala de aula devem procurar

---

<sup>1</sup>Neste trabalho, os termos “modo”, “meio/mídia” e “suporte” referem-se as “formas de comunicação a partir dos sentidos humanos”, à “forma de circulação” e ao “veículo de circulação”, respectivamente.

contemplar as novas formas de criar sentidos, as quais já fazem parte da rotina dos alunos, a fim de que se conectem esses materiais às necessidades de aprendizagem dos educandos.

Assim, nos novos meios e suportes pelos quais a literatura circula, a leitura acontece além de códigos linguísticos, de modo que os sentidos podem ser construídos também por meio da leitura de imagens. Por isso, de acordo com Iyer & Luke (2010), a pedagogia de multiletramentos garante uma prática mais dinâmica, a partir de um ensino que promova consciência de metalinguagem, pensamento crítico, análise e avaliação do que se lê, tornando o aluno um agente. Ao se considerar que toda vida humana é ativamente dedicada a fazer algo e que todos participam de algum contexto social conforme suas habilidades e capacidades, tal participação pode ocorrer por meio de palavras ou de ações. Todo sujeito é capaz de atuar e de tomar iniciativas não apenas reproduzindo ações, mas também sendo capaz de produzir algo que signifique, e ser agente em seu próprio contexto. Além disso, essa pedagogia promove compreensão de conceitos de cunho pessoal, cultural e social, permitindo aos alunos ler e conferir significados ao que leem.

Soares (2000) vê o (multi)letramento como uma maneira de tornar as aulas mais significativas para o aluno, aproximando a escola à vida e utilizando a língua como prática social. Segundo o teórico, o leitor deve analisar e se posicionar reflexivamente diante dos textos. E, devido ao fato de os textos circularem nos mais variados meios, o leitor, ao entrar em contato com eles, necessitará das habilidades de ler, ouvir, assistir e produzir sentidos. Ademais, ainda segundo o autor, desenvolver os multiletramentos significa colocar o leitor como autor de seu próprio discurso na sociedade na qual ele está inserido, além de mudá-lo de seu lugar social, pois são modificados o modo social de viver desse aluno e seu modo de inserção na cultura.

Esta pesquisa justifica-se pela importância de se investigar o processo de desenvolvimento de leitores críticos na área de ensino de LLI. Pois, embora não haja no contexto da escola pública uma disciplina destinada a trabalhar LLI, os alunos têm contato com diversos textos literários por meio de sua circulação multimodal: um grande número de textos literários tem sido contemplado em produções fílmicas nos últimos anos, o que atrai o interesse do público. E, ao se considerar que textos são disponibilizados em meios semióticos diferentes (como os meios linguístico, visual, sonoro, gestual e/ou espacial), o leitor deve ser capaz de ler nesses diferentes formatos, a fim de se sentir parte ativa da sociedade em que vive.

Este trabalho é relevante ao se considerarem as novas formas de leitura que surgem a partir do advento de diferentes tecnologias, pois, no atual contexto sócio-histórico-cultural, a leitura é

disseminada em diversas mídias, possibilitando diferentes práticas e requerendo do leitor diferentes habilidades. Além disso, justifica-se, também, pela originalidade da pesquisa, uma vez que a animação *Extraordinary Tales* (2015), utilizada para esta pesquisa, ainda não foi objeto de estudo em pesquisas no meio acadêmico. Justifica-se, também, pelo empréstimo da pedagogia dos Multiletramentos, inicialmente desenvolvida para o trabalho com a língua inglesa, mas que se mostrou uma pedagogia plural e foi utilizada neste trabalho para o ensino de literatura. O uso dos Multiletramentos no trabalho com LLI oportunizou o desenvolvimento da criticidade e da agência ao levar os leitores a desenvolverem diferentes letramentos para a leitura de textos multimodais. O conceito de agência que norteia esta dissertação refere-se à capacidade do sujeito de transcender a situação histórica herdada de sua cultura e marcar-se, por conseguinte, como parte integrante de seu contexto. Em outras palavras: ao tornar-se agente, o indivíduo deixa de reproduzir os comportamentos já existentes na sociedade, sendo capaz de estabelecer um diálogo entre si mesmo e o meio em que vive. No contexto do ensino, tal conceito aplica-se àquele aluno que deixa de ser espectador e receptor do conhecimento do docente e passa a construir seu próprio conhecimento, participando ativamente de seu processo de aprendizagem (GIROUX, 1988).

Aponto, ainda, para a oportunidade de trabalhar com o autor norte-americano Edgar Allan Poe no contexto da escola pública, pois esse autor, normalmente, faz parte apenas da grade de disciplinas no contexto acadêmico do curso de Letras. Consoante cita Wielewicki (2015), o trabalho com obras desse autor é relevante pelo fato de suas narrativas serem complexas e ricas em descrições e simbologias que permitem aos alunos desenvolver a leitura crítica, além da temática de terror abordada pelo autor, o que costuma agradar adolescentes. Dessa forma, optou-se pelo trabalho com o gênero conto pela sua menor extensão, se comparado à leitura de um romance, por exemplo. No entanto, também de acordo com Wielewicki (2015), a leitura de um conto não é mais fácil ou mais simples que a de um romance, pois alguns contos, mesmo curtos, são complexos. O trabalho com o gênero conto foi bem aceito pelos alunos, que também gostaram da iniciativa de trabalhar com a temática de terror. Tais dados foram confirmados por meio dos questionários aplicados aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, no primeiro encontro da oficina de literatura.

Para a consecução do meu propósito, uma oficina foi ofertada no Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, na cidade de Maringá-PR, com o objetivo de trabalhar a literatura via filme, visando ao desenvolvimento de leitura crítica dos alunos. Assim, partindo-se de uma pesquisa de

cunho autoetnográfico, os dados coletados durante as aulas serviram de cópula para o desenvolvimento deste trabalho.

Não é intuito desta pesquisa o de apresentar uma “receita” de elaboração de aulas, mas o de apresentar tanto as estratégias e teorias sobre as quais a professora-pesquisadora se apoiou como as atividades por ela desenvolvidas, baseadas na circulação da literatura nos meios impresso e fílmico com vistas ao desenvolvimento da leitura crítica a partir da teoria de multiletramentos.

## **ROTEIRO DA DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação se dividirá em três seções principais, excluindo-se a Introdução, as Considerações Finais, as Referências, os Apêndices e os Anexos. O foco da pesquisa foi investigar as novas formas de letramento e multiletramentos e de que modo essas pedagogias foram utilizadas em aulas de literatura para a formação do leitor crítico. Na Introdução, apresento o tema da dissertação, as justificativas, os objetivos e as hipóteses. No primeiro capítulo, intitulado “Leitura, Letramento e Agência”, apresento um breve percurso sobre Leitura, Letramento e uma prática de Ensino voltada para o desenvolvimento da agência, além de alguns recortes do trabalho com literatura na oficina. No segundo capítulo, “Multiletramentos: Novos modos de ler e construir sentidos”, apresento a teoria dos Multiletramentos e de que maneira ela permeou o trabalho com literatura durante toda a oficina, juntamente com as atividades multimodais desenvolvidas pelos alunos. No terceiro capítulo, intitulado “Edgar Allan Poe na *Web*: Reprodutibilidade dos contos na animação *Extraordinary Tales*”, falo da reprodução e circulação de alguns contos do autor em diferentes meios semióticos; apresento, também, de que maneira esses contos foram lidos pelos alunos e as atividades elaboradas por eles como resultado de suas leituras. Como não foi o foco deste trabalho o de estudar a vida e a obra de Edgar Allan Poe por um viés histórico-biográfico-documental, não haverá um capítulo específico sobre o autor. Nos apêndices, estão o termo de consentimento dos alunos, os questionários e as atividades multimodais realizadas por eles. É importante salientar que todas as seções deste trabalho apresentam a confluência de teoria e análise, trazendo recortes discursivos e atividades desenvolvidas pelos alunos; não há, portanto, uma seção exclusivamente teórica.

## METODOLOGIA

O projeto<sup>2</sup> desta dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá (ANEXO A) e tem a autorização tanto do Núcleo Regional de Educação de Maringá (ANEXO B) como do colégio no qual a pesquisa foi aplicada (ANEXO C). Em função de uma greve na rede pública de ensino, o processo para a obtenção da autorização do Comitê de Ética foi longo e, por isso, a oficina, que deveria ter sido ofertada em 2016, no meu primeiro ano de Mestrado, só pôde ser ofertada no primeiro semestre de 2017.

O modelo de pesquisa que fundamentou esta dissertação está relacionado à descrição e interpretação do comportamento de certo grupo de pessoas (alunos e pesquisadora) em um determinado ambiente (sala de aula). Com base nesses princípios, esta pesquisa caracteriza-se como autoetnográfica, pois também leva em consideração a subjetividade da professora-pesquisadora, relacionando-a ao meio no qual a pesquisa aconteceu – um colégio estadual central na cidade de Maringá – PR. Antes de apresentar o conceito da pesquisa autoetnográfica, farei um breve percurso metodológico sobre a abordagem qualitativa e a pesquisa etnográfica.

De acordo com Córdova (2009), a pesquisa científica tem por objetivo descobrir e interpretar fatos inseridos em uma determinada realidade, e a abordagem qualitativa busca o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social. É uma abordagem que busca compreender as razões pelas quais as coisas acontecem com vistas a se identificar o que convém ser feito a respeito de tais acontecimentos. Segundo a teórica, na abordagem qualitativa, o pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua pesquisa e preocupa-se com aspectos da realidade que resultam de relações sociais. Para Córdova (2009, p. 32), as características da pesquisa qualitativa são:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos [...] não segue um modelo único de pesquisa.

---

<sup>2</sup>O referido projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética da Universidade e aprovado. Está registrado sob o código 62826916.1.0000.0104.

A etnografia é um modo de pesquisa da abordagem qualitativa que, em conformidade com Triviños (1987), não é uma pesquisa fácil de definir. Ele a classifica como “o estudo da cultura” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121). O autor parte do princípio de que há um “mundo cultural” que deve ser investigado pela cultura das pessoas investigadas e do próprio investigador. Durante a pesquisa, o pesquisador, ao se envolver com o meio e com os sujeitos que estuda, traz consigo suas crenças, cultura e concepções da realidade e do mundo na interpretação dos fatos. Por isso, pode-se dizer que os sujeitos observados e o investigador se influenciam reciprocamente durante o processo da pesquisa: ambos têm algo a aprender com e a ensinar para o outro e ambos são transformados durante essa experiência de troca de vivência e de saberes.

A pesquisa autoetnográfica ainda é recente no Brasil. De acordo com Ono (2017), ela tem mais expressividade nos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá, onde tem sido utilizada em áreas como música, dança, poesia, artes, escrita criativa e demais atividades que envolvam experiências de cunho pessoal ou profissional (PACE, 2012). Ainda há resistência quanto ao uso dessa metodologia, uma vez que ela investiga também a subjetividade<sup>3</sup> do pesquisador: a partir desse prisma, o pesquisador pode refletir sobre e explorar suas experiências e interação com os sujeitos da pesquisa a fim de ter uma compreensão cultural, política e social. Por essa razão, parte da coleta de dados, como os diários de sala, pode ser escrita em forma de narrativa em primeira pessoa, assim como algumas partes do trabalho.

O método autoetnográfico é classificado por Ellingson e Ellis (2008) como uma reflexão crítica sobre a sociedade, sobre as relações de sujeitos nos grupos dos quais fazem parte; é um método que conecta a autobiografia com a cultura, a sociedade e a política; é o estudo da cultura da qual o pesquisador e os sujeitos investigados fazem parte. Ainda, segundo Ellis (2004), o pesquisador lê e interpreta sua própria história para, posteriormente, analisar as histórias dos outros sujeitos envolvidos e, ao final, conectar todas essas histórias, estabelecendo relação(ões) entre elas. Procurei compreender de que maneira a minha relação com os alunos, durante a oficina, modificou o papel de “professora”. Ao invés de uma prática tradicional, autoritária e centralizadora, optei por estabelecer uma relação de troca de experiências com eles, a fim de auxiliá-los a desenvolver sua “críticidade”.

---

<sup>3</sup>Devido ao fato de esta pesquisa ser pautada no método autoetnográfico, haverá, em alguns momentos do texto, falas em primeira pessoa.

Segundo Wittrock (1989), esse método de pesquisa refere-se ao papel que desempenhamos como observadores de uma prática da qual também somos participantes, como atores sociais daquele contexto. Desse modo, a pesquisa autoetnográfica pressupõe que o pesquisador fale de si mesmo, de seus sentimentos, expectativas e frustrações durante a pesquisa, além de ser capaz de descrever a construção do *self* (CHANG 2008). Trata-se de relatar, reconhecer, questionar e interpretar as ações e políticas do eu do pesquisador, além de observar o comportamento dos demais participantes.

Para a consecução desta pesquisa, foi ofertada uma oficina para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, na cidade de Maringá, Paraná. A oficina, intitulada “Ensino de literatura em língua inglesa e multiletramentos: Edgar Allan Poe na escola pública”, teve início em 14 de março de 2017, encerrou-se em 09 de maio de 2017 e contou com a participação de 14 alunos<sup>4</sup>. Os encontros aconteceram no contraturno das aulas dos alunos, às terças-feiras, no período da tarde, com duração de duas horas, sendo de 18 horas a carga horária total da oficina. Desde o início da oficina, os alunos, cuja participação foi autorizada por seus responsáveis (APÊNDICE C), tiveram completa ciência de que todas as atividades realizadas em sala fariam parte da coleta de materiais/dados da pesquisadora e lhes foi garantido que seus nomes ou dados pessoais não seriam divulgados. Ao longo deste trabalho, os recortes discursivos dos alunos serão identificados apenas por suas iniciais, a fim de resguardar suas identidades, levando em consideração que esse é um dos princípios da pesquisa autoetnográfica.

Acerca da metodologia, o trabalho traçou os seguintes passos: a primeira parte da coleta de dados/materiais deu-se por meio de um questionário (APÊNDICE D) aplicado antes do início da oficina, composto por 24 perguntas, sendo algumas delas objetivas e outras dissertativas; seu objetivo era o de investigar os hábitos de leitura e de entretenimento dos alunos. As respostas aos questionários guiaram as atividades desenvolvidas e os planos de aula; assim, tudo foi elaborado em conformidade com o interesse dos alunos e com base na pedagogia de multiletramentos. Além disso, atividades de produção foram feitas em grupo de *WhatsApp* criado especificamente para a

---

<sup>4</sup> Doze alunos participaram da primeira aula da oficina; porém, ao decorrer dos encontros, duas alunas desligaram-se (uma mudou de escola e a outra mudou de turno). Ao decorrer das aulas, quatro novos alunos juntaram-se à oficina a convite dos colegas - algo inesperado para mim, pois eu imaginava que haveria desistências ao decorrer da oficina, já que esta atividade não atribuiria nota aos alunos. Um dos novos alunos me disse, posteriormente, que cursava Enfermagem em uma instituição de ensino superior e não era aluno daquele colégio, mas que havia se interessado em participar da oficina devido à “propaganda” que uma colega havia feito. Após o relato, ele pediu permissão para continuar frequentando as aulas, e eu aceitei. A oficina terminou com a participação de 14 alunos, o que é considerado um número significativo, já que as aulas da oficina não faziam parte das atividades exigidas pelo currículo da escola.

oficina. Todas as aulas foram gravadas em áudio e, após, transcritas, a fim de que pudessem ser analisadas posteriormente.

Com o intuito de registrar as atividades desenvolvidas, a participação dos alunos e minhas impressões, outro instrumento de pesquisa foi a elaboração de um diário, prática recorrente na pesquisa autoetnográfica, redigido por mim após cada encontro.

Para o trabalho na oficina, selecionei três animações contempladas na antologia *Extraordinary Tales* (2015), que trazia os contos *A Queda da Casa Usher* (2017), *O Coração Delator* (2017) e *A Máscara da Morte Rubra* (2017)<sup>5</sup>. Devido ao tempo total da oficina e para que os alunos pudessem ter contato com a circulação dos textos em outros meios, preferi trabalhar com um número menor de contos. Os contos escolhidos foram trabalhados, no meio fílmico, via animação *Extraordinary Tales* (2015) e, no meio escrito, via cópias que eu levava aos alunos. Alguns contos também foram trabalhados em HQs e em outras produções fílmicas<sup>6</sup>. Ainda, os alunos trabalharam em produções escritas e produções multimodais<sup>7</sup>, tais como a confecção de quadrinhos<sup>8</sup> sobre o conto *O Coração Delator* (2017) e a narrativa dos contos *A Máscara da Morte Rubra* (2017) e *A Queda da Casa Usher* (2017), utilizando-se de palavras e *emojis*<sup>9</sup> em grupo do *WhatsApp*. Na autorização assinada pelos pais, constava o uso tanto de áudio como da imagem dos sujeitos; mas, para que os alunos se sentissem à vontade para participar e interagir durante os encontros, acabou-se optando por gravar apenas o áudio das aulas.

No último encontro, conduzi uma sessão reflexiva com os alunos e apliquei um questionário final (APÊNDICE E), com oito perguntas dissertativas, a fim de verificar como se deu toda a experiência com a oficina.

Todas as atividades citadas acima, assim como os áudios das aulas, o diário e os questionários, serviram como dados. A análise dos dados e dos materiais não foi feita com base em

---

<sup>5</sup> Os contos selecionados para a oficina foram retirados de um livro publicado em 2017; no entanto, acho relevante que o leitor saiba que suas primeiras publicações datam de 1839 (*A Queda da Casa Usher*), 1842 (*A Máscara da Morte Rubra*) e 1843 (*O Coração Delator*).

<sup>6</sup>No caso do conto *O Coração Delator* (2017), outras produções fílmicas foram utilizadas, tais como: a animação *The tell-tale heart*, de Annette Jung; o episódio *Squeaky Boots*, do desenho *Bob Esponja*; e o episódio *Lisa's Rival*, de *Os Simpsons*, que contempla o conto *The tell-tale heart* e outros textos literários, como *The grapes of wrath*, *Charlie and the chocolate factory* e *Oliver Twist*.

<sup>7</sup>Verificar Capítulo 2, seção 2.2.1- Produções Multimodais.

<sup>8</sup>Verificar Capítulo 3, seção 3.1 – Words into images: desdobramentos do trabalho com a leitura do conto-animado *O Coração Delator* pelos alunos do Ensino Médio.

<sup>9</sup>Emoji é um **pictograma** ou ideograma, ou seja, uma **imagem usada para transmitir a ideia de uma palavra** ou frase completa. <https://www.significados.com.br/emoji/>

um modelo estabelecido, já que, ao se tratar de uma pesquisa autoetnográfica, não há um modo imposto para isso. Segundo Ono (2017, p. 22, grifo meu), a autoetnografia é um modelo de pesquisa que

Permite que diversos elementos contextualizados possibilitem reflexões sobre a diversidade de eventos e ‘coisas’ que nos possibilitam interpretar o mundo, de uma forma que **a construção de sentido não fique limitada a convenções universais.**

As atividades surtiram bons resultados e foram proveitosas, tendo sido elaboradas de acordo com as respostas dos alunos em cada aula. Isso porque não houve uma “forma fixa” para elaborar os planos de aula: eu preparava as aulas seguintes com base nas aulas anteriores. O trabalho do encontro que ainda estava por vir era “planejado” a partir da reflexão sobre o que havia ocorrido no encontro imediatamente anterior. Confesso que, em alguns momentos, houve dificuldade e/ou insegurança por não dispor de um “modelo” de plano de aula a ser seguido já no primeiro encontro. Não há um método ou caminho “certo” a ser percorrido nesta pesquisa: cada pesquisador encontra as formas de trabalho com base nas experiências e necessidades identificadas durante o percurso de seu trabalho. E é justamente isso que pode causar insegurança ou o sentimento de não estar no controle do que se propõe. Ao mesmo tempo, essa falta de “modelo” significava também a inexistência de algo restrito ou limitado. Isso me conferiu, portanto, a liberdade de “experimentar” novas abordagens, a exemplo do trabalho com a pedagogia dos multiletramentos voltada para o ensino de literatura em sua circulação multimodal.

## **1. LEITURA, LETRAMENTO E AGÊNCIA**

Segundo os preceitos da escola tradicional, dominar as habilidades de ler e escrever é o pré-requisito para que o aluno esteja inserido no contexto escolar. Tais habilidades serão requeridas do aluno durante todo o processo de aprendizagem, a ponto de seu (in)sucesso escolar depender da forma com que o discente é capaz de desenvolvê-las. A leitura da palavra escrita servirá para que o aluno tenha acesso às informações sobre conteúdos trabalhados na sala de aula, e é também por meio da escrita que esse aluno realizará as avaliações das disciplinas presentes na grade curricular. Embora a escola ainda seja vista como o principal ambiente à prática da leitura da palavra escrita,

sabemos que o ato de ler não se restringe apenas à palavra escrita ou à sala de aula: a leitura está presente no dia a dia das pessoas em atividades como ir ao mercado, comprar remédio, ler anúncios, pegar ônibus ou assistir a um filme legendado.

A leitura necessária às atividades do cotidiano não necessariamente implica o uso da palavra escrita, uma vez que significados também são construídos por meio da leitura de imagens, logotipos de produtos e embalagens, cores e sinais. Porém, na escola, essa construção de significados extralinguísticos é desvalorizada se confrontada com a escrita. Explica-se: a forma de leitura requerida pela escola costuma contemplar somente a leitura de textos verbais em livros impressos, relacionando-se, muitas vezes, o ato de ler à capacidade de codificar e decodificar palavras. No entanto, as práticas sociais do cotidiano não requerem do sujeito apenas a decodificação, mas, mais do que isso, requerem a leitura, a construção de significados que são essenciais para que um sujeito seja parte ativa dentro de um determinado grupo – como será abordado mais adiante. A essas interações sociais por meio da leitura e da troca de informações no dia a dia atribuiu-se o nome de Letramentos (SOARES, 1998). O termo letramento abrange conceitos que vão além da escolaridade, da alfabetização e das práticas de escrita. Um indivíduo letrado não necessariamente precisa ser alfabetizado, saber ler ou escrever: letrado é o indivíduo capaz de estabelecer relações de comunicação, trocas de bens e informações com outrem. Rojo (2009) ressalta que é possível ser não escolarizado e “analfabeto” e, ainda assim, participar de práticas de letramento. Para isso, a autora aponta o alfabetismo como uma prática de foco individual, ditada apenas pelas competências e capacidades linguístico-cognitivas desenvolvidas no ambiente escolar, relacionadas à valorização da leitura (do texto verbal) e da escrita. Já a prática de letramento é descrita como um conjunto de formas de uso social de linguagem, formas essas que “envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam tais formas valorizadas ou não, locais ou globais, e que recobrem contextos sociais diversos numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98).

Kleiman (1995) reconhece que, se o letramento na escola não estivesse tão atrelado ao conceito de alfabetização e ao processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), a escola poderia ser a mais importante das agências de letramento. Por esse motivo, o conceito de letramento surge como campo de estudo no meio acadêmico, com o objetivo de separar as práticas sociais de escrita, isto é, separar o letramento das práticas de alfabetização. De acordo com Rojo (2009), o conceito de alfabetismo abrange apenas as competências e habilidades ou capacidades de ler ou

escrever dos indivíduos. Contudo, cada indivíduo traz consigo seu conhecimento prévio, subjetividade e experiências construídas nas práticas sociais estabelecidas no meio em que está inserido. Por isso, faz-se necessário pensar em um campo de estudos que também contemple essas práticas. Assim, a escola deveria contemplar o letramento, o qual faz parte da vida social do aluno fora do ambiente escolar. Afinal, agências como a Igreja, o grupo de amigos e a família requerem do indivíduo habilidades comunicacionais que vão além da leitura e da escrita do texto verbal.

Tudo isso não significa que os estudos sobre letramento objetivem descartar o uso da escrita ou o acesso ao texto verbal, mas objetiva, sim, mostrar e valorizar outras maneiras pelas quais a comunicação acontece, apontando, então, para formas de leitura diferentes da tradicional. Ao falar da leitura do texto verbal e de sua relação com o leitor a partir dos estudos sobre letramento, Kleiman (2004) elenca três modos de leitura: o ascendente, o descendente e o interacional. A teórica classifica como ascendente o processo de leitura no qual o aluno lê tentando retirar a maior quantidade possível de informações textuais. Nesse modo, as informações vêm do texto para o leitor, este último trabalhando, por sua vez, na identificação de aspectos linguísticos, tais como estrutura, vocabulário e gramática (essa seria a leitura tradicional e mais presente nas salas-de-aula). No outro modelo de leitura, o descendente, o leitor é responsável por atribuir significado ao texto e fazer associações durante sua leitura; nesse caso, o leitor é mais importante que o texto. Já no terceiro modelo, o interacional, o processo de leitura acontece tanto do leitor para o texto como do texto para o leitor; são consideradas as informações verbais e não-verbais presentes no texto e, também, todas as leituras prévias e posicionamentos do leitor. Esse último modelo pode ser considerado o tipo de leitura que deveria ser realizado em sala de aula, uma vez que dá margem ao desenvolvimento da criticidade do leitor, privilegiando tanto os aspectos do texto quanto o conhecimento e subjetividade do aluno, de forma a possibilitar a troca de informações durante a leitura.

Há, então, conforme pontuado, uma diferença nas práticas de letramento e de alfabetização; no entanto, o termo *literacy*, que, por vezes, é usado para se referir a letramento, pode também significar “alfabetização” em língua inglesa. Assim, com o intuito de criar uma distinção entre as práticas de alfabetização e letramento, Brian Street denominou o último como *New Literacy Studies*

(Novos Estudos de Letramento). Ao partir de uma perspectiva Freireana<sup>10</sup>, Street (2003) define o letramento não como um simples conjunto de “habilidades técnicas” e regras que devem ser transmitidas àqueles que não as possuem, mas pensa no(s) letramento(s) como prática(s) de base social, o que engloba reconhecer diferentes tipos de letramento de acordo com seu lugar, tempo e contexto de quem o pratica.

Para distinguir o letramento de cunho social do conceito de alfabetização, Street (2003) apresenta dois modelos de letramento: o “autônomo” e o “ideológico”. Aquele vê a escrita e o letramento desvinculados de seu contexto de produção, relacionando a aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo. Tal conceito é apresentado, mas criticado por Street, pois a escola, o professor e o texto são tidos como detentores do “saber”, à parte da sociedade, o que deixa de lado a subjetividade e criticidade do aluno. O papel do aluno é o de receber o conhecimento, tal qual um receptáculo.

Ainda, tal modelo de letramento é semelhante ao conceito de educação bancária, criticado por Freire (1970), uma vez que coloca o professor como o detentor do saber, enquanto os educandos são vistos como “vasilhas” vazias à espera de que o professor nelas deposite conhecimento. Nesses termos, quanto mais cheia a vasilha estiver, melhor. Uma prática assim, opressora e totalizadora, deixa de lado a criatividade do aluno e não incentiva a busca pelo novo, pois o aprendiz é considerado uma folha em branco, esperando ser preenchida pelas ideias transmitidas pelo professor: **“O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem”** (FREIRE, 1970, p. 34, grifo meu).

Assim como a educação bancária coloca o professor em uma posição de detentor do saber, o letramento autônomo (STREET, 2003) ainda coloca o texto como uma fonte da qual os alunos devem “extrair” conhecimento. Por conseguinte, o letramento é apenas uma técnica a ser reproduzida da mesma forma por diferentes sociedades, sem se levar em conta a cultura, as habilidades ou o contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Mais um aspecto negativo dessa proposta de ensino é estabelecer um único modelo de ensino que sirva, indiferenciadamente, para

---

<sup>10</sup> Paulo Freire não utiliza o termo “letramento” em seus livros, contudo, a visão do autor ao falar de “alfabetização” vai ao encontro dos conceitos de letramento ideológico apresentado por Street, por relacionar a educação a vida social do aprendiz.

todos os alunos, sem considerar que cada aprendiz dispõe de diferentes saberes e habilidades, considerando a sala de aula um espaço homogêneo, portanto.

Contraditoriamente, ao se analisarem os documentos nacionais, verificamos que não se deve estabelecer uma única forma de ensinar. Esses mesmos documentos questionam essa herança tradicional e apresentam noções múltiplas de como tal prática deveria se dar. De acordo com os documentos, “[...] a escola tem tratado o estudante como se todos se desenvolvessem padronizadamente nos mesmos ritmos e contextos educativos, semelhantemente ao processo industrial. É como se lhe coubesse produzir cidadãos em série, em linha de montagem (BRASIL, 2013, p. 52).

**[...] a educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva [...] porque rompe com a ilusão da homogeneidade** (BRASIL, 2013, p. 25, grifo do documento).

Ora, se a educação deve ser pensada para cada um dos indivíduos, e não como um processo padronizante, não é justo que a escola estabeleça a mesma forma de educação a ser aplicada a todos. Quando consultamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), verificamos que a forma de avaliação do aluno deveria ser praticamente personalizada:

**[...] a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual.** Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais (BRASIL, 1998, p. 63, grifo meu).

Porém, na realidade escolar, um aluno é avaliado da mesma forma que seu colega, mostrando-se tal prática ineficaz e injusta quando pensamos nas muitas subjetividades presentes em uma sala de aula – um grupo heterogêneo, composto por sujeitos que vêm de lugares distintos e têm conhecimentos e habilidades diferentes. De acordo com Bourdieu (2007), as diferenças entre os sujeitos também ocorrem porque alguns têm acesso a recursos que outros não têm. Para Bourdieu, esses recursos compreendem o material (que está vinculado ao capital, salário e renda

do contexto familiar de onde o aluno advém) e o simbólico (constituído pelo *status* do aluno, sua cultura, escolarização e pelo valor de seu discurso de acordo com seu lugar na sociedade). Sendo assim, quando, por exemplo, o recurso capital de um aluno é maior que o de outro, o de maior, possivelmente, teve mais oportunidades de ir ao teatro, ao cinema, de adquirir livros, de viajar – o que, conseqüentemente, faz com que seu recurso simbólico também seja maior.

Ao pensar em uma forma de ensino que valorize a pluralidade de saberes em uma sala de aula, Street (1984) apresenta seu modelo ideológico de letramento, redefinindo-o como uma prática de cunho social, na qual o saber é envolto de epistemologias plurais, construídas socialmente. Desse modo, Street atualiza a noção de letramento, relacionando-o à cultura e à sociedade, e oferece uma visão mais crítica, que reconhece a multiplicidade de práticas relacionadas a contextos e a culturas específicas, para que sejam compreendidas a partir de onde são produzidas.

De acordo com Street (2003), muitas sociedades são consideradas “iletradas” por não dominarem o uso da escrita. Contudo, por meio de uma pesquisa etnográfica realizada por ele, foi possível constatar que os grupos dominantes de determinada sociedade classificavam a população como “iletrada” justamente por confundirem letramento com alfabetização, ou, ainda, por considerarem como letramento apenas o que se ensina na escola. Assim, embora muitos indivíduos estejam envolvidos diariamente em práticas de letramento, eles são colocados à margem da sociedade por não estarem vinculados a instituições de ensino.

Ao pensarmos no letramento como uma prática de cunho social (FREIRE, 1996, STREET, 2003), o valor do discurso de um sujeito (GEE, 1989) envolvido em um grupo social está intimamente ligado a seu valor na sociedade. Discursos estão intimamente relacionados a “distribuição de poder e hierarquia na estrutura social, certos discursos levam a aquisição de materiais, poder e status” (GEE, 1987, p. 2). Por essa razão, as palavras “iletrado” e “analfabeto” são comumente associadas à pobreza, injustiça e marginalização.

O discurso é uma das formas pelas quais o indivíduo pode se marcar na sociedade. Valorizar o discurso do indivíduo é torná-lo parte integrante dos grupos sociais dos quais ele participa; é fazer com que ele se torne agente, ao perceber que seu discurso tem tanto valor quanto o dos demais. No caso da escola, o discurso do professor tende a ter mais valor que o discurso dos alunos

– o que não significa que tal prática seja aceita por estes. Conforme pude verificar nos recortes<sup>11</sup> retirados do questionário final aplicado aos alunos, estes sentem necessidade de terem voz na escola:

RQ - AE. Gostei muito (de participar da oficina), conseguimos dar nossas opiniões sem sermos julgados, nas aulas de literatura os professores não aceitam opiniões diferentes das deles.

RQ - G. (Participar da oficina) foi bom porque tive a oportunidade de concordar e discordar com o que foi trabalhado, isso é diferente nas aulas da escola.

RQ - T. (Participar da oficina) foi muito bom, gostei de como a professora perguntava as coisas antes de explicar, ouvia nossas ideias, nas aulas da escola não se ouve muito a opinião dos alunos.

Criar oportunidades para que os alunos se expressem é conectar conhecimento ao contexto e à cultura do aprendiz. Conforme pontuado por Festino, o “Letramento Crítico [...] nos permite questionar criticamente o modo com que somos moldados pelo *status quo* dos nossos contextos social, cultural e educacional ao mesmo tempo que nos ajuda a recriar nossos discursos a fim de reinventarmos a nós mesmos e a nossa cultura” (2008, p. 7, tradução minha<sup>12</sup>).

Nessa perspectiva, Bento Prado Jr. (1980) ressalta que as diferenças culturais e linguísticas entre os alunos já existem antes mesmo de eles adentrarem a sala de aula: elas estão presentes em sua socialização e em sua classe social e são afirmadas dentro da escola quando os alunos são tratados como iguais. Por isso, ao pensar em ensino, a palavra “igualdade” não denota um significado positivo, pois igualdade é oferecer a mesma coisa a todos. Mas todos precisam exatamente das mesmas coisas? Todos têm as mesmas habilidades? No contexto escolar, não se deve olhar os alunos de uma sala de aula como TODOS, mas como CADA UM.

Em língua inglesa, as palavras *Equality* e *Equity* são derivadas de um mesmo radical e, embora tenham a grafia semelhante e sejam, muitas vezes, utilizadas como sinônimos, têm grande diferença se aplicadas no campo educacional. Igualdade (*equality*<sup>13</sup>) se refere a situações idênticas

---

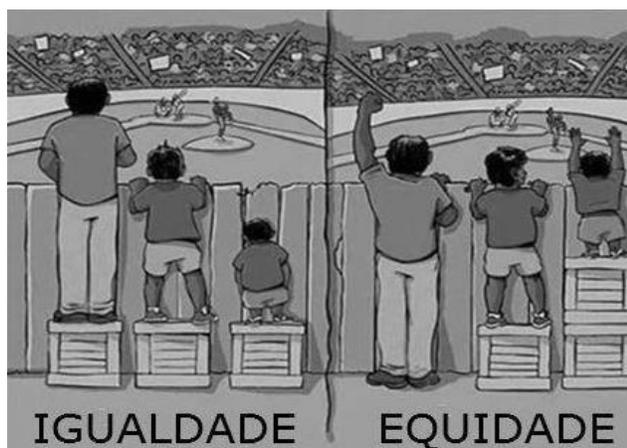
<sup>11</sup> Daqui em diante, os recortes discursivos dos alunos serão identificados apenas por suas iniciais, a fim de resguardar sua identidade, levando em consideração que esse é um princípio da pesquisa autoetnográfica. Como a coleta de dados foi feita por meio de questionários e recortes de fala, a abreviatura RF será usada para recorte de falas, e a abreviatura RQ, para recorte do questionário escrito. Estes últimos foram transferidos para este trabalho sem sofrerem alterações e/ou correções.

<sup>12</sup> Critical Literacy [...] allows us to critically question the way in which we have been shaped by the status quo of our own social, cultural and educational contexts at the same time that it helps us recreate our discourses in order to remake ourselves and our culture.

<sup>13</sup> Equality – a qualidade ou o estado de ser igual.

e equivalentes para todas as pessoas e situações; equidade (equity<sup>14</sup>) refere-se à capacidade de tratar alguém de forma justa.

**Figura 1:** Igualdade x Equidade



Fonte: <sup>15</sup>

O conceito de igualdade promove a justiça ao dar a mesma coisa a todos, mas isso só funciona se todos vêm do mesmo lugar e têm exatamente as mesmas necessidades. O conceito de equidade, por sua vez, garante que todos terão acesso às mesmas oportunidades, considerando que há diferenças entre os aprendizes, as quais podem impedir sua participação em determinado meio ou situação.

Portanto, as práticas educacionais devem amoldar-se a cada aluno, em vez de tentar fazer com que os alunos “caibam” na mesma forma. Justamente por serem tratados como iguais pelo sistema de ensino é que suas diferenças (como as de classe social ou necessidades de aprendizagem) são transformadas em desigualdades de destino escolar.

Giroux reforça que “[...] as escolas não oferecem oportunidades dentro da ampla tradição humanista ocidental para o fortalecimento do *self* e do social na sociedade como um todo” (GIROUX, 1997, p. 26). As práticas educacionais ainda são mais instrumentais do que fortalecedoras, uma vez que preparam os alunos tão somente para provas ou para concluírem

<sup>14</sup>Equity – justiça na forma com que as pessoas são tratadas.

<sup>15</sup><https://maryworks.wordpress.com/2017/04/04/igualdade-e-o-mesmo-que-equidade-naaaaaoooo-rsrs-veja-so/>. Acesso em 11/05/2017.

tarefas objetivas, mas não desenvolvem seu senso crítico, sua capacidade de resolver problemas. Assim, muito do que se aprende na escola não pode ser utilizado fora dela.

Um indivíduo não deve simplesmente ter seu conhecimento prévio substituído por outro tido como “melhor” oferecido pela escola. Ele deve ser conduzido a construir sua identidade com base em suas próprias escolhas e habilidades. Desse modo, o professor deve guiá-lo valendo-se de uma forma de aprendizagem reflexiva, estabelecendo uma relação de troca, e não de dependência, a fim de emancipar o aluno para a vida. Por essa razão, Bittar (2014) diz que a tarefa de formar não se pode basear apenas em informar: ela deve acontecer por meio de uma relação dialética com a vida social:

[...] a escola deve avançar no sentido de produzir sujeitos emancipados e capazes de se articularem em condições de exercício da vida cívica e do exercício de uma macro-ética da responsabilidade humana, onde a dignidade humana é o foco de todos os esforços de convergência das múltiplas iniciativas que uma escola possa gerar (BITTAR, 2014, p. 7).

O ambiente escolar deve ser um lugar destinado ao desenvolvimento da capacidade crítica dos aprendizes. Isso só será possível a partir do momento em que a escola consiga relacionar as práticas da sala de aula com a vida social dos alunos, aproveitando-se de suas capacidades de sentir, refletir e pensar e utilizando-se da história de vida e experiências desses alunos para enriquecer seu processo de aprendizado. Festino (2014) afirma que a educação voltada para o social contribui à sensibilização para com a cultura do outro, fazendo que o leitor seja capaz de enxergar além de seu próprio discurso. Logo, a educação deve ser uma prática “solidária e emancipatória” que livra de preconceitos e que pode implicar mudança social.

A escola, onde as relações de poder são institucionalizadas, tem sido desafiada tanto pelo novo formato de sociedade como pelos novos modos de produção, circulação e consumo de informações (PARDO, 2016). Por isso, saber que o aprendiz tem acesso a informações diferentes das do professor já deveria bastar para que o aluno fosse reconhecido como um colaborador na sala de aula. Se assim fosse, seria possível estabelecer uma relação horizontal de aprendizagem, e não vertical, de cima para baixo.

## 1.1 PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA DA ESCOLA

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação dos outros em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2011, p. 17).

Em seu livro *A Importância do Ato de Ler* (2005), Paulo Freire discute a formação de leitores; afirma que as práticas de leitura devem fazer com que os aprendizes atuem como criadores e autônomos, de forma a serem capazes de interpretar o que leem, relacionando seus conhecimentos ao texto. A proposta educacional de Freire vai de encontro à forma tradicional de trabalho com leitura, ainda presente em muitas escolas (principalmente na educação básica), baseada na decodificação.

O modelo tradicional de leitura, em especial a do texto literário, baseia-se na extração dos significados presentes no texto. Essa prática ainda é encontrada na escola e parte de uma perspectiva de ensino que não se preocupa com o papel do leitor, o que torna a leitura uma atividade passiva. Ademais, tal prática é avessa ao que é determinado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme podemos verificar a seguir:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1996, p. 16).

Festino (2014) aponta para a relação dialógica entre leitor e texto como o encontro dos discursos da página com os discursos do leitor, sendo ambos os discursos repletos de diferenças; ao se encontrarem, resultam em leituras plurais (diferentes, porém, igualmente válidas), uma vez que o leitor negocia com o texto, já que é apenas através do contato com o leitor que uma obra se constitui.

Por essa razão, deve-se deixar de lado as práticas de leitura nas quais o professor se coloca como a única voz autorizada à construção do sentido do texto e/ou aquelas práticas em que a

construção de significados deve atender às expectativas do professor. Nelas, os alunos não têm oportunidade para o desenvolvimento de leitura crítica, dependendo da legitimação do professor para “compreenderem o texto”. Esse modelo de ensino autoritário e centralizador não atende o que é pontuado pelas DCEs e pelos PCNs:

A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganha sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola”. (BRASIL, 1998a, p. 43).

[...] o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 71).

Conforme os documentos, a atividade de leitura deve ser interativa e criativa a fim de que o aluno tenha a chance de relacionar o que aprende na escola ao que já sabe. Só assim ele conseguirá relacionar sua aprendizagem no contexto escolar ao social. Por tudo isso, Rojo (2000) questiona se as práticas de leitura presentes nas escolas têm realmente contribuído para esse tipo de formação:

[...] como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? Que fazer para construir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p. 35).

Talvez seja o momento de uma atualização na forma com que os letramentos são trabalhados na escola, de uma renovação dos materiais para leitura e da relação professor e aprendiz. Não seriam tais práticas mais efetivas se os alunos fossem questionados sobre suas preferências e dificuldades em vez de serem tratados como números? Uma cidadania protagonista começaria desde o momento da escolha dos livros, com vistas à possibilidade de os alunos exercerem um agenciamento em seu próprio processo de leitura e construção de significados. Isso aponta para a necessidade de que se retire o aprendiz da posição de alguém a só receber conhecimento, conforme pontua Rancièrè (1999):

Na lógica pedagógica, o ignorante não é simplesmente aquele que ainda não sabe o que o professor sabe. É aquele que não sabe o que ainda não aprendeu, tampouco sabe como ter conhecimento disso. Por sua parte, o professor não é apenas aquele que possui o conhecimento desconhecido pelo ignorante. Ele também é aquele que sabe como torná-lo um objeto de conhecimento, em que momento e de acordo com qual protocolo. Pois, na verdade, não há ignorantes que não conheçam uma série de coisas, que não as aprendeu sozinha; ouvindo e olhando ao seu redor, por observação e repetição (RANCIÈRE, 1999, p. 8-9, tradução minha<sup>16</sup>).

Na perspectiva de Rancière (1999), o professor, muitas vezes, tem conhecimento mais aprofundado de determinado assunto trabalhado em sala, podendo guiar o aluno por uma prática colaborativa, sem a necessidade de colocar apenas seu ponto de vista como legítimo. Consequentemente, faz-se necessário que esse professor se coloque também no papel de aprendiz e esteja disposto a ouvir seu aluno; também, que seja paciente o suficiente para entender que a aprendizagem é um processo e, não, um produto – o que significa que cada aluno irá encontrar um caminho mais adequado para a construção de conhecimento em seu ritmo, sendo capaz de construir sua própria leitura.

A partir de agora, apresentarei o ponto de vista dos próprios alunos sobre as práticas de leitura que acontecem na escola. Para tanto, trarei alguns recortes discursivos dos alunos, obtidos por meio da oficina “Ensino de literatura em língua inglesa e multiletramentos: Edgar Allan Poe na escola pública”, ofertada como parte do desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado.

No primeiro encontro, durante uma discussão sobre leitura com os alunos da oficina, fiz a pergunta “Para você, o que é ser um leitor?”. Dos 14 alunos então presentes, 11 responderam que leitor é alguém que consegue compreender bem a mensagem que o livro quer transmitir ou que consegue ler como o professor lê. A necessidade de se atualizar o trabalho com a leitura em sala fica mais evidente quando se vê, nas falas dos próprios alunos, a definição de leitor como alguém que lê balizado por uma interpretação “correta” ou que lê autores canônicos e renomados:

RF - B. Uma pessoa que lê Shakespeare, Machado de Assis, e entende bem o que os livros querem dizer.

---

<sup>16</sup>In pedagogical logic, the ignoramus is not simply one who does not know yet what the schoolmaster knows. She is the one who does not know what she does not know or how to know it. For his part, the schoolmaster is not only the one who possesses the knowledge unknown by the ignoramus. He is also the one who knows how to make it an object of knowledge, at what point and in accordance with what protocol. For, in truth, there is no ignoramus who does not already know a mass of things, who has not learnt them by herself; by listening and looking around her, by observation and repetition.

RF - LM. Acho que uma pessoa que conhece bem os autores importantes e entende a mensagem que o livro passa.

RF - GB. Acho que quem lê livros importantes, acho que quem lê Harry Potter não é considerado um leitor, né?

Primeiramente, nota-se que, para os alunos, ser leitor é ler os livros indicados pela escola, ou seja, ler os textos canônicos de autores “importantes”. Conseqüentemente, classificam as leituras fora da escola como sendo de menor valor. Segundo Festino (2008), isso ocorre, principalmente, porque os planos de estudo de literatura tendem a legitimar certas produções como canônicas, enquanto outras produções, deixadas de fora desse círculo, são, por conseguinte, marginalizadas. Tal ponto de vista institucionalizado é percebido pelos alunos, que o reproduzem sem ao menos saberem a razão disso.

Ainda, foi possível verificar que o leitor é visto como alguém que recebe informações do texto e que deve entender a mensagem que o autor “quis passar”. Os alunos não veem a leitura como uma prática inventiva e de produção de sentidos, na qual eles, como leitores, têm participação.

A dificuldade dos alunos em se definirem como leitores está atrelada à forma com que a literatura é trabalhada na escola. De acordo com Soares (1999, p. 25, grifo meu), a escola trabalha a leitura de duas formas:

[...] uma **adequada**, que conduz eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social; e outra **inadequada**, aquela que ocorre frequentemente em sala de aula, provocando a resistência e a aversão dos alunos aos livros, além de apresentar-se distante das práticas sociais de leitura.

Com base nos recortes dos PCNs, aluno e professor devem ter momentos para discutir sobre suas leituras de maneira colaborativa, sem a obrigatoriedade de usarem a literatura para cumprir outras tarefas, pois ler já é uma atividade de produção (CHARTIER, 1996).

O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro. O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas. (BRASIL, 1998b, p. 71-72).

Além disso, as leituras selecionadas não devem ser somente um caminho para se estudarem regras ou movimentos literários; devem, sim, ser trabalhadas como forma de auxiliarem o aluno em seu desenvolvimento social, ampliando seus conhecimentos e relacionando-os às atividades cotidianas. De forma a respaldar a fala de Chartier e a proposta dos PCNs, Dias e Souza pontuam que, justamente pela forma como a literatura é trabalhada, a subjetividade do leitor não é desenvolvida durante as aulas:

No ensino médio, [...] a literatura toma corpo em sala de aula por meio da historiografia literária e da biografia dos autores. O acesso ao texto literário é mediado por esses conceitos e o que se materializa como conteúdo são as escolas literárias. Ignorando, mais uma vez, a experiência prévia de leitura literária dos alunos, espera-se deles competências de leitura sofisticadas para dar conta da complexidade dos textos, normalmente apresentados em fragmentos [...] (DIAS E SOUZA, 2015, p. 113).

Consoante Guilherme (2013), o problema no trabalho escolar com a literatura começa na escolha dos materiais. Segundo a autora, os educadores justificam sua seleção de livros com base em critérios puramente didáticos ou moralistas. A autora explica que bons livros literários não precisam ser escritos para se ensinar alguma coisa (gramática ou produção de texto) e que, mesmo que o leitor aprenda algo com eles, isso não deve ser a principal justificativa para a escolha de uma dada obra. Logo, é também papel do professor trabalhar com materiais que garantam aos alunos o acesso a diferentes conteúdos que apresentem diferentes abordagens.

O professor atuaria, assim, como mediador e, não, como uma autoridade detentora do conhecimento. Para Rancière (1991), o educador deve ensinar emancipando o outro, fazendo com que o outro utilize sua própria inteligência e seja consciente de suas capacidades. Diz, também, que o educador que ensina sem emancipar ensina algo com “prazo de validade”, pois apresenta um conhecimento que não faz parte da vida do aluno e que, por não fazer sentido, talvez nunca seja utilizado por ele.

Por outro lado, quando o aluno é envolvido no processo de aprendizagem, podendo contribuir com sua subjetividade, ele compreende o que é trabalhado, sendo, portanto, parte ativa. Rancière pontua que um bom professor deve guiar o aluno, deixando que este descubra seu potencial e autonomia. O teórico traz “[...] o segredo dos bons mestres: por meio de suas perguntas,

eles discretamente guiam a inteligência dos alunos – discreto o suficiente para que o aluno trabalhe, mas não ao ponto de deixá-lo trabalhar sozinho” (RANCIÈRE 1991, p. 29, tradução minha<sup>17</sup>).

Giroux (1997) diz que a prática de ensino que coloca o professor como autoridade é, muitas vezes, reflexo da formação que esse professor teve, reproduzindo este o modelo de ensino que recebeu quando aluno. Por isso é que o teórico chama atenção para a formação de professores, afirmando que eles devem ser instruídos a praticar uma educação colaborativa, a ver e valorizar o que acontece além do âmbito escolar e, assim, tornarem-se cidadãos críticos antes de se tornarem professores. O autor aponta que os professores são treinados por instituições de ensino “que simplesmente formam técnicos, estudantes que funcionam menos como estudiosos e mais como funcionários” e que os professores “Em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias [...] deveriam abordar a educação examinando suas próprias perspectivas sobre a sociedade, as escolas e a emancipação” (GIROUX, 1997, p. 40).

Em suma: a prática tradicional de reprodução de conhecimento pode ser o reflexo da formação de um professor que, no papel de aluno, não teve oportunidade de desenvolver sua criticidade, pois também esteve sujeito a um processo educacional tradicionalista. Consequentemente, ele replica o que aprendeu na faculdade – o que pode impossibilitá-lo de formar leitores críticos quando, finalmente, assume o papel de professor.

## 1.2 ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: NOVOS OLHARES

A literatura<sup>18</sup> é uma forma de manifestação artística e, independentemente de seu contexto ou época, ela é parte integrante de uma sociedade. Assim, a literatura torna-se responsável por proporcionar ao ser humano seu direito de ser agente do mundo, por meio de relações de troca de experiências, presentes no diálogo estabelecido entre o leitor e as obras que lê. Tratando-se de uma manifestação artística, a literatura só existe em razão de um público leitor que a consome.

---

<sup>17</sup> “[...] the secret of good masters: through their questions, they discreetly guide the student’s intelligence – discreetly enough to make it work, but not to the point of leaving it to itself”.

<sup>18</sup> Não é o intuito deste trabalho apresentar uma definição do que é “literatura”, mas nossa concepção parte da noção de uma produção cuja principal característica seja a ficção (HANSEN, 2005).

Fora da escola, os alunos acessam o tipo de leitura que lhes interessa, seja no suporte impresso seja no meio digital, podendo eles escolherem o que leem, de que forma leem ou em qual idioma gostariam de ler. Conforme pontuado pelos alunos da oficina, todos utilizam a internet para leitura de HQs, *Mangás*, sagas ou histórias de super-heróis, para acessar *blogs* sobre assuntos de seu interesse, para ler *Fanfics*<sup>19</sup> sobre os livros de que mais gostam e, também, para assistir a filmes e séries televisivas que muitas vezes apresentam textos literários.

Como antecipado por Negroponte (1995), as informações são cada vez mais personalizadas, cada um acessa coisas de seu interesse, e é isso que torna mais ricos os relacionamentos entre esses sujeitos: compartilhar algo novo para o outro. Então, o que todas essas mudanças tecnológicas e o surgimento de uma agência coletiva significam para a educação?

Na grade curricular de ensino, não há uma disciplina exclusiva para o trabalho com literatura: as aulas de língua portuguesa são divididas entre ensino de gramática, produção textual e literatura. No caso do trabalho com LLI, os dados coletados mostram que o contato dos alunos com esses textos acontece por meio de traduções, adaptações ou traduções intersemióticas para o cinema ou para a televisão (MARINS; WIELEWICKI, 2015).

A ideia de trabalhar com LLI por meio de sua circulação no meio fílmico surgiu quando pensei no grande contato atual que os alunos adolescentes têm com essas produções. Tal hipótese foi confirmada pelos alunos da oficina ao responderem o questionário inicial: eles alegaram assistir, em média, a 3 filmes por mês e, à época da oficina, estavam acompanhando, em média, 4 séries ao mesmo tempo.

A escolha de trabalhar com os contos de terror de Edgar Allan Poe, a animação *Extraordinary Tales* (2015), deu-se pelo fato de que os alunos alegaram que “consumem” muito mais filmes ou séries do que livros. Esse dado foi ratificado por eles também durante as discussões em sala, quando disseram já ter assistido a filmes baseados em textos literários e expressaram seu interesse em filmes do gênero terror.

Achei importante escolher um gênero e um tipo de produção que fossem interessantes aos alunos. Além disso, essa seria uma forma de trabalhar com textos literários de uma maneira diferente da trabalhada pela escola já que minha proposta era ler além do código linguístico,

---

<sup>19</sup> É uma ficção criada por fãs a partir de um texto literário já existente. Nesse trabalho, o fã escolhe modificar ou expandir aspectos da história, como personagens, espaço, desfecho etc. Esses trabalhos tornaram-se populares com o advento da internet.

utilizando o filme para o desenvolvimento de leitura crítica. Ter a oportunidade de se estudar algo de que se gosta facilita o trabalho, que passa a ser mais atraente ao aprendiz, incentivando, pois, o envolvimento dos alunos e o esperado desenvolvimento da criticidade.

Na escola, entretanto, as práticas de leitura contemplam a literatura (normalmente a canônica) imposta pelo currículo escolar e, por isso, nem sempre a forma de ler ou as leituras selecionadas vai ao encontro das habilidades ou preferências dos alunos. De acordo com os PCNs, os alunos deveriam participar, junto aos professores, da escolha dos livros – o que seria uma forma de atualizar os materiais trabalhados na escola, valorizar as leituras que os alunos fazem fora da sala de aula e, também, permitir que eles leiam aquilo de que gostam. Ademais, levar em consideração as preferências dos alunos e dar-lhes oportunidade de opinar sobre as leituras são, também, forma de valorizar seus pontos de vista e escolhas. Logo, a prática de leitura poderia ser utilizada para o desenvolvimento da agência dos alunos:

O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás (BRASIL, 1998b, p. 71-72).

Gomes (2017) diz que essas novas formas de acessar textos e diferentes produções estão presentes no dia a dia dos alunos; porém, ao chegarem à escola, eles ainda enfrentam uma realidade tradicional que não reconhece aqueles tipos de produção como novas possibilidades de desenvolver novos letramentos:

As crianças e jovens se valem desses recursos em suas práticas cotidianas, mas, quando chegam à escola, deparam-se com um contexto rígido e tradicional, o qual prioriza o texto impresso, verbal, em código e, na maior parte das vezes, canônico. Onde fica a realidade do aluno, que contempla tantos intercâmbios culturais, interatividade, agenciamento, pensamento coletivo, multimídia e multimodalidades de linguagem, na dinâmica do ensino de literatura? (GOMES, 2017, p. 15).

Isso não significa, no entanto, que se deva deixar de lado os livros trabalhados pela escola, mas criar alternativas para atualizar as leituras na sala de aula. Afinal, os alunos, como leitores, têm contato com livros que os professores desconhecem ou que estão fora da lista de livros obrigatórios para a preparação ao vestibular. Para Festino (2008), isso não significa que as

literaturas canônicas não mais devam ser ensinadas, mas que o currículo escolar deveria repensar a maneira com que elas são abordadas, com vistas a serem trabalhadas em uma perspectiva crítica:

Portanto, mudar não apenas o conteúdo do programa, mas também a forma como o plano de estudos deve ser abordado é uma maneira de tomar consciência da forma como o conhecimento é construído e de como ele se relaciona diretamente com nosso contexto social e cultural (FESTINO, 2008, p. 7, tradução minha<sup>20</sup>).

Ainda, conforme pontuado por Wielewicki (2011), não trata-se apenas de trazer para a sala de aula os livros escolhidos pelos alunos e continuar a trabalhar a literatura como sempre fora trabalhada na escola, emprestando o termo utilizado pela autora, isso seria “empalhar a borboleta” e tornar chata uma leitura que antes era prazerosa para o aluno. É necessário adequar-se às novas maneiras de ler para que a literatura atual não seja trabalhada nos “moldes” tradicionais.

Verifiquei, por meio de questionário inicial, que os alunos gostariam de participar da escolha dos livros que leem na escola, pois as leituras de sua preferência divergem daquelas exigidas na grade escolar. Todos os alunos reconheceram a importância do ensino de literatura na escola; no entanto, ao serem questionados acerca de sua opinião sobre os textos selecionados para a disciplina, a maioria dos alunos expressou opinião negativa. O aspecto mais presente nas respostas – e que justifica essa recepção negativa por parte dos alunos – foi a dificuldade em ler: segundo os alunos, muitos dos livros trabalhados em sala, por serem antigos, trazem uma linguagem que dificulta a compreensão. Outro ponto levantado foi a necessidade de lerem coisas mais atuais na escola, como pode ser observado a seguir:

RQ - D. Apesar de gostar das histórias eu acho as palavras de difícil compreensão, também acho que falta um objetivo no trabalho com a literatura.

RQ - E. Não gosto, pois são livros de palavras difíceis, também somos obrigados a ler para provas.

RQ - C. As leituras são cansativas por serem difíceis e não terem muito a ver com nossas vidas, poderíamos ler coisas mais atuais.

RQ - N. Às vezes eu falo pra minha mãe o que eu tô lendo, e ela diz que lia a mesma coisa quando estudava.

---

<sup>20</sup> Therefore, changing not only the contents of the syllabus but also the way the syllabus should be approached is a way of becoming aware of the way knowledge is constructed and how it bears directly upon our social and cultural context.

Os alunos também relataram que, se pudessem participar da escolha dos livros, interessar-se-iam por “ler mais”, pois, se assim fosse, a leitura não seria uma obrigação. Quando o aluno tem oportunidade de falar, ele também é capaz de colaborar com o aprendizado dos colegas e do professor, uma vez que as leituras de um não são as mesmas que as do outro.

Ao ver no processo educacional uma oportunidade para a troca de conhecimentos, o professor expande seus próprios horizontes. Alunos e professor têm acesso a materiais culturais diferentes, suas experiências de vida e sua subjetividade podem enriquecer o conhecimento dos outros. Todo indivíduo sabe algo que o outro não domina, cada sujeito carrega consigo uma infinidade de saberes que deve ser compartilhada, conforme pontuado por Lévy:

Quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. **Mas como nossas zonas de experiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes.** Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que **atueemos melhor juntos do que separados** (LÉVY, 2015, p. 25, grifo meu).

Essa relação de troca de saberes enriquece a aprendizagem, além de contribuir tanto ao desenvolvimento de relações sociais dos alunos como à sua emancipação. Afinal, “a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que determinam a sua relação com os textos” (CERTEAU, 1994, p. 268).

Como o número de alunos da oficina era menor que o de uma sala de aula regular, e também por termos mais tempo para trabalhar com os textos, os alunos tiveram oportunidade de perguntar, contribuir, concordar ou discordar das leituras dos demais. Eu percebia, ao final de cada aula, que essas discussões eram enriquecedoras e fundamentais para que os alunos pudessem pensar criticamente sobre suas escolhas e sobre as respostas dos colegas. A princípio, eu não sabia se essa seria a melhor forma de trabalhar, mas, quando cheguei à escola para o segundo encontro e vi que os alunos me esperavam à porta da sala (ainda com novos alunos convidados por eles mesmos), eu compreendi que o diálogo durante as aulas era algo positivo. De acordo com Colomer:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que

a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (2014, p. 143).

Foi possível verificar que as relações de troca e colaboração que houve nos encontros da oficina não estão presentes no trabalho com a literatura na escola. Nos primeiros encontros, notei que os alunos tinham receio de expor suas opiniões, tanto na hora de responderem às perguntas dos questionários, quanto durante as discussões sobre a leitura dos contos no texto verbal ou no meio fílmico. Por diversas vezes, ouvi as expressões “mas eu não sei se posso responder isso”, “respondi, mas não deve ser isso” ou “deve estar errado”. Por essa razão é que optei por conduzir as discussões sempre por meio de questionamentos, em vez de impor minha própria leitura. Decidi, também, desde o início, que as expressões “está errado” ou “não é assim” não seriam utilizadas em momento algum, já que meu intuito não era o de desmotivar os alunos ou desencorajá-los. No decorrer dos encontros, percebi que a insegurança dos discentes era reflexo da maneira com que as aulas de literatura da escola são conduzidas: uma prática pedagógica pautada na perspectiva tradicional de leitura, que impõe ao aluno uma única forma de compreender o texto, normalmente a partir da leitura que o professor faz, ignorando a subjetividade do leitor. Isso também pôde ser observado nas respostas dos alunos retiradas do questionário final:

RQ - AS. [participar da oficina] Foi bem legal, pudemos dialogar sem sermos interrompidos pelas correções do professor, a prof. de literatura (da escola) deixa a gente falar, mas quase nunca respondemos certo.

RQ - PT. As discussões [durante a oficina] foram legais e divertidas, eu gostei de poder falar sem medo de errar ou ficar com vergonha, eu também aprendi que pessoas diferentes fazem leituras diferentes.

RQ - LM. [participar da oficina] Foi muito interessante, pois foi possível ouvir e analisar pontos de vista diferentes. Nas aulas de literatura da escola não tem essa discussão de diferentes pontos de vista, é mais a explicação da professora.

Rancière aponta que, durante as atividades realizadas em sala, muitas vezes as respostas “não sei” ou “não consigo” poderiam ser traduzidas por “isso não significa nada para mim” (RANCIÈRE, 1991, p. 66, tradução minha<sup>21</sup>). Isso porque há uma forte tendência do ser humano a prestar mais atenção em algo que lhe é pertinente. Nesse sentido, é válido trazer para a sala de aula

---

<sup>21</sup> “I can’t” translates easily, we know, into “that says nothing to me” p. 66 – aspas do autor.

algo que esteja presente na vida dos alunos para que eles compreendam que seus saberes também são válidos na escola. Da mesma forma, Marins (2015) aponta que, quando o professor tem consciência dos conhecimentos e das experiências do aluno e reconhece seus saberes, o aprendizado é realizado espontaneamente, de modo natural, oportunizando o desenvolvimento crítico. Assim, um bom professor é aquele que, reconhecendo a subjetividade do aprendiz, atua como mediador e cria oportunidades para o aluno refletir; um bom professor é, portanto, aquele que se reconhece como beneficiário dessa relação de troca. Pensei em formas de explorar as respostas dos meus ouvintes, questioná-las e contribuir com os apontamentos dos demais. Para tanto, elaborei perguntas como “o que te levou a pensar isso?”, “há alguma outra possibilidade de interpretação?”, “você concorda com o ponto de vista do colega?” e “gostariam de acrescentar algo à ideia do colega?”. Nesse tipo de prática, o professor deixa de ser fonte do saber e passa a ser um colaborador, criando oportunidades para que os alunos pensem e construam significados:

A emancipação intelectual é a verificação da igualdade da inteligência. Isso não significa o valor igual de todas as manifestações da inteligência, mas a autoigualdade da inteligência em todas as suas manifestações. (RANCIÈRE, 1999, p. 10, tradução minha<sup>22</sup>).

A emancipação acontece juntamente com o desenvolvimento da criticidade, quando o educador leva o aluno a perceber sua capacidade de sentir e pensar. De acordo com Bittar (2004), a emancipação acontece quando a prática pedagógica é capaz de levar os alunos a explorar seus diversos sentidos:

[...] os sentidos nas dimensões do ver (uso do filmes e de imagens na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica e na prática social-comunitária), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista; integração), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião, de sua história de vida, de sua experiência local), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). [...] O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas, assim como ter despertados os próprios sentidos à percepção do real, o que permite recuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade autônoma. (BITTAR, 2004, p. 5).

---

<sup>22</sup> Intellectual emancipation is the verification of the equality of intelligence. This does not signify the equal value of all manifestations of intelligence, but the self-equality of intelligence in all its manifestations.

Desse modo, o trabalho proposto na oficina para o desenvolvimento de leitura crítica a partir da circulação da literatura no meio fílmico foi uma forma de auxiliar os alunos a desenvolver seus sentidos e, também, uma maneira de trazer para a escola produções que estão presentes em seu dia a dia (apesar de ainda não contempladas em sala, por serem consideradas inferiores ao livro). Acredito que trabalhar com produções com as quais os alunos estão familiarizados oportunizou e incentivou a participação deles, colocando-os em uma posição de críticos e colaboradores. Este trabalho possibilitou a troca de conhecimentos e opiniões entre os alunos, já que todos eles assistem a filmes e a séries televisivas – o que também não quer dizer que leiam ou assistam às mesmas coisas que os outros. Ademais, o trabalho com tais produções colabora para atualizar os materiais da sala de aula, pois, conforme os PCNs e as DCEs, novas produções culturais devem estar presentes no ambiente de ensino. Afinal, “Cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diversos recursos tecnológicos para produzir processos comunicativos, utilizando-se de diferentes códigos de significação” (BRASIL, 1998a, p. 135).

[...] a charge, a caricatura, as imagens, as telas de pintura, os símbolos, como possibilidades de leitura em sala de aula; os quais exigirão de seu aluno-leitor colaborações daquelas necessárias aos textos verbais. Nesses, o leitor deverá estar muito mais atento aos detalhes oferecidos nos traços, cores, formas, desenhos. [...] Não se pode excluir, ainda, a leitura da esfera digital, que também é diferente se comparada a outros gêneros e suportes (PARANÁ, 2008, p. 72-73).

O trabalho com a literatura via filme, pautado na pedagogia dos multiletramentos<sup>23</sup>, apresentou aos alunos o conceito de uma “leitura plural”, que os auxiliou no desenvolvimento de sua criticidade e lhes permitiu olhar para textos literários de maneira mais ampla, contemplando sua circulação em diferentes meios e maneiras de ler que extrapolam o código linguístico.

No último encontro, organizei com os alunos um grupo focal a fim de saber como foi, para eles, a experiência com a oficina. Perguntei-lhes como tinha sido participar das discussões após as leituras dos contos tanto no texto verbal com no meio fílmico e se essas discussões se assemelhavam àquelas realizadas nas aulas de literatura da escola<sup>24</sup>. Além disso, pedi também que cada um deles justificasse sua resposta, como visto nos recortes a seguir:

---

<sup>23</sup>A pedagogia dos Multiletramentos (The New London Group) será mais bem explorada no capítulo 2 deste trabalho.

<sup>24</sup> Havia no colégio 13 turmas de 3º ano do Ensino Médio; por isso, a maioria dos alunos não conhecia ou não estudava com os outros. Além disso, a professora de língua portuguesa não era a mesma para todas as 13 turmas.

RQ - N. Foi ótimo, porque tive a oportunidade de expressar minha opinião nas aulas.

RQ - AD. Foi maravilhoso porque não tenho essas discussões em sala, acho que isso ajuda até a se relacionar com os outros.

No início da oficina, ficou claro que, na concepção dos alunos, a atividade de ler estava apenas vinculada à leitura das palavras. Porém, o trabalho da oficina, além de auxiliá-los no desenvolvimento de leitura crítica, mostrou-lhes que há diferentes formas de ler. E uma delas é por meio de produções fílmicas. Assim sendo, o trabalho com a circulação da literatura no meio fílmico fez com que os alunos refletissem sobre o que é ser leitor, com base na seguinte pergunta do questionário final: “Sua visão sobre o que é ser leitor mudou depois do contato de literatura via animação? Após o trabalho com os contos durante a oficina, é possível afirmar que o mesmo texto pode ser lido de maneiras diferentes por diferentes leitores? Justifique”. Apresento, a seguir, algumas das respostas:

RQ - N. Sim, agora sei que todo mundo é um tipo de leitor, até mesmo quem não consegue ler palavras, mas lê imagens.

RQ - T. Sim, pois agora vejo que até mesmo um filme requer interpretação de quem assiste, e assim como o livro, pode ter diferentes interpretações.

RQ - LM. Sim, porque agora penso que ler não é apenas conhecer autores renomados, está mais relacionado a maneira com que eu decido olhar determinada leitura, pois seus significados são relativos.

RQ - L. Sim, pois para ser leitor não importa o que eu leia, contanto que aquilo faça sentido para mim.

Os alunos foram capazes de refletir sobre as diversas formas pelas quais um mesmo texto ou filme pode ser lido por diferentes leitores, o que lhes mostrou como suas ideologias, subjetividade e discurso estão presentes durante a leitura e a construção de sentidos.

O leitor é agente durante a leitura, pois ele modifica o texto ao mesmo tempo em que é modificado pelo que lê. Desse modo, nenhum texto é o mesmo depois do contato com quem o lê, seja pela época ou lugar onde é lido. O mesmo texto, se lido por diferentes leitores, passa a ser múltiplos textos (CERTEAU, 1994). Para o teórico, “[...] o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor” (CERTEAU, 1994, p. 266).

A literatura via filme foi uma ponte para o desenvolvimento da agência desses alunos, que participaram ativamente durante todas as aulas e conseguiram, ao final, reconhecer que também são leitores. Uma prática que ensina sem estabelecer uma única resposta ou um único modo de aprender emancipa o aprendiz. Rancière (2009) diz que a emancipação começa quando somos capazes de compreender o ver e o agir, pois a pessoa que observa (neste caso, o aluno) é capaz de selecionar, comparar e interpretar o que vê a partir de seu posicionamento. O teórico aponta que as ações de ver, dizer e fazer são parte integrante do sujeito, o qual, mesmo que às vezes colocado na posição de espectador, é capaz de atuar. Emancipar é levar em consideração a realidade do aluno de forma a estimulá-lo a produzir com base em seus conhecimentos prévios; ainda, emancipar é conduzir a aula de forma a criar oportunidades de diálogo entre aluno e professor, como meio de enriquecer as práticas na sala de aula.

## **2. MULTILETRAMENTOS: NOVOS MODOS DE LER E CONSTRUIR SENTIDOS**

O conceito de Multiletramentos<sup>25</sup> foi criado por um grupo de educadores da área de letramentos, os quais formaram o NEW LONDON GROUP<sup>26</sup>. O intuito era o de desenvolver uma pedagogia apropriada para novas práticas de letramento que contemplassem as mudanças econômicas, sociais e tecnológicas ocorridas no mundo todo. Inicialmente, a pedagogia dos multiletramentos voltava sua atenção para a língua inglesa falada em escala global, utilizada em vários países, para diferentes propósitos e por diferentes falantes. Era preciso, então, estabelecer uma prática de letramento que extrapolasse a utilização de regras gramaticais. Era preciso investigar como a comunicação acontecia e quais ferramentas eram utilizadas para produzir e receber informação, principalmente considerando-se que grande parte dos falantes de LI não tem inglês como sua primeira língua. Quando uma língua abrange o mundo, é impossível estabelecer como correta uma única forma para seu uso sem se levar em conta o lugar e a subjetividade de quem a utiliza. Porém, essas diferenças linguístico-culturais eram deixadas de lado, e o

---

<sup>25</sup>A proposta dos Multiletramentos surge na mesma época em que os Novos Estudos de Letramento (New Literacy Studies) eram conduzidos por Brian Street (1995) e James Gee (1996).

<sup>26</sup> Os membros que formaram o New London Group foram: Courtney Cazden, Mary Kalantzis, Bill Cope, James Paul Gee, Norman Fairclough, Gunther Kress, Carmen Luke, Allan Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

conhecimento de língua trazido por alunos/falantes deveria ser substituído por uma língua padrão “melhor”. Para Kalantzis and Cope, “A realidade de um idioma não é simplesmente a reprodução de padrões e convenções regularizados. É também uma questão de intertextualidade, hibridez e linguagem, como base de mudanças culturais” (2008, p. 204, tradução minha<sup>27</sup>).

Devido à globalização, a convergência digital das mídias mudou totalmente a maneira como o mundo todo se comunica. Hoje, mensagens e imagens podem ser compartilhadas instantaneamente, ou ao vivo, da maioria dos aparelhos de celular e computadores. Era necessário, então, pensar sobre o impacto disso no âmbito educacional. Corroborando esse conceito, Marins-Prieto apresenta a necessidade de se entender o letramento como plural:

O acréscimo do prefixo “multi” se justifica em função da urgência em analisar as novas configurações sociais na atualidade e possui dois sentidos: o primeiro se refere à variação da linguagem de acordo com o contexto de uso, uma vez que ela reflete a existência de identidades diferentes e divergentes. Já o segundo sentido do prefixo está relacionado à multimodalidade, ou seja, à interação entre o texto escrito e outros modos de significados (visual, espacial, gestual, verbal, entre outros) (MARINS-PRIETO, 2015, p. 39-40).

De acordo com a autora, a pedagogia dos multiletramentos lança um olhar para as diferenças a fim de valorizar culturas, contextos e identidades que, hoje, interagem nos novos meios de comunicação utilizados de uma linguagem multimodal. Um ensino multiletrado é relevante, porque “dos modos de significação, o multimodal é o mais significativo, pois associa todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 28, tradução minha<sup>28</sup>).

As inovações tecnológicas no âmbito comunicacional levam os educadores a repensarem o contexto contemporâneo de aprendizagem. O termo Letramento mostrou-se insuficiente para contemplar as práticas que surgiam com as novas mídias, cada vez mais presentes na vida dos alunos. Para Cope e Kalantzis (2015), o prefixo *multi-* é utilizado para englobar as múltiplas formas de comunicação e produção de significados possíveis, criados por múltiplos sujeitos, em múltiplos contextos, via múltiplos meios semióticos. Para os teóricos, “A mudança dos mundos sociais do

---

<sup>27</sup> The reality of language is not simply the reproduction of regularised patterns and conventions. It is also a matter of intertextuality, hybridity and language as the basis of cultural change.

<sup>28</sup> Of the modes of meaning, the Multimodal is the most significant, as it relates all the other modes in quite remarkably dynamic relationships.

trabalho, da cidadania e das identidades requer uma nova resposta educacional. Essa foi a principal proposta pressuposta à agenda de Multiletramentos desde o início” (Kalantzis e Cope, 2008, p. 198, tradução minha<sup>29</sup>).

Nesse sentido, a escola é vista como uma instituição de transmissão de ensino, onde acontece “[...] a reprodução das formas linguísticas e culturais recebidas” (KALANTZIS AND COPE, 2008, p. 204). Para os teóricos, porém, letrar vai além do uso de regras e padronizações: é ter contato com diferentes textos (oral, escrito ou imagético).

O segundo significado do prefixo *multi-* remete ao uso da multimodalidade, que ocorre quando as produções utilizadas em sala contemplam diferentes recursos, tais como o visual, o sonoro ou o tátil. Isso oferece mais possibilidades para a aprendizagem e para a criação de sentidos, conforme ilustrado na figura a seguir:

**Figura 2:** Ler palavras e ler imagens



Fonte: <sup>30</sup>

Na figura acima, é possível verificar que, de acordo com suas habilidades, cada pessoa escolheu um caminho diferente para desempenhar a mesma tarefa. Nesse caso, o manual de montagem do avião trazia em seu corpo o texto escrito. A menina da figura decidiu começar a montagem seguindo as instruções escritas; já o menino se guiou pelas imagens, que geralmente

<sup>29</sup> The changing social worlds of work, citizenship and identities, require a new educational response. This was the core proposition underlying the Multiliteracies agenda from the start.

<sup>30</sup> [https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=imgres&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiH6ayw9LDVAhWM6SYKHZhrAnoQjRwIBw&url=http%3A%2F%2Fkeywordsuggest.org%2Fgallery%2F515462.html&psig=AFQjCNHuiYbqckJ\\_Nwd7o5xATGMHYwk8Q&ust=1501500613552993](https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=imgres&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiH6ayw9LDVAhWM6SYKHZhrAnoQjRwIBw&url=http%3A%2F%2Fkeywordsuggest.org%2Fgallery%2F515462.html&psig=AFQjCNHuiYbqckJ_Nwd7o5xATGMHYwk8Q&ust=1501500613552993). Acesso em 13/06/2017.

estão presentes nos manuais e na caixa, seguindo a sequência de imagens e imaginando como o avião ficaria depois de montado.

Para oferecer aos alunos as diferentes alternativas de aprendizagem legitimadas pelos Multiletramentos, o professor deve se tornar um *designer*, atualizando suas práticas e valorizando os materiais e produções acessados pelos alunos fora da sala de aula. A proposta dessa pedagogia é a de valorizar os muitos contatos que o aprendiz tem via meios de comunicação em diferentes mídias. Essas variadas mídias possibilitam formas de produção e construção de sentidos diferentes da cultura do papel, criando, assim, novos modos de linguagem.

Por isso, o conceito de *design* apresentado nessa pedagogia se interessa pela agência e subjetividade das pessoas que produzem e acessam esses novos modos de linguagem surgidos a cada instante. Segundo Wielewicki (2014), “no momento em que a escola privilegia a escrita, outras epistemologias relacionadas a outros modos de expressão passam a ser inferiores e não apropriados, e indivíduos são marginalizados”; daí a urgência em relacionar práticas educacionais a aspectos sociais. Nessa mesma perspectiva, Lankshear e Knobel definem essas novas práticas de letramentos como:

[...] mais inclusivas, mais igualitárias, mais sensíveis às necessidades, interesses e satisfações humanas, elas modelam o ideal de pessoas trabalhando juntas para o bem e benefício coletivos, ao invés de colocar indivíduos uns contra os outros para manter acordos sociais que dividem as pessoas radicalmente em linhas de sucesso, *status*, riqueza e privilégio (LANKSHEAR AND KNOBEL, 2011, p. 67, tradução minha<sup>31</sup>).

Os textos e as práticas contemporâneas de comunicação apresentam *ethos* diferentes dos letramentos “convencionais”, sendo mais participativos, colaborativos e distributivos; consequentemente, menos individualizados e menos centrados no autor.

As mudanças tecnológicas foram suficientemente grandes para que, em questão de segundos, um acontecimento local (em termos geográficos) se tornasse um acontecimento global. Tais mudanças transformam o papel do sujeito na sociedade, pois, se, antes, ele precisava esperar

---

<sup>31</sup> [...] more inclusive, more egalitarian, more responsive to human needs, interests and satisfactions, and they model the ideal of people working together for collective good and benefit, rather than pitting individuals against one another in the cause of maintaining social arrangements that divide people radically along lines of success, status, wealth, and privilege.

dias para ler uma carta de um amigo morador de outro estado ou país, hoje, a comunicação acontece instantaneamente, seja com palavras, sons e/ou imagens por meio de computador ou celular.

Cazden (2006) afirma que uma das chaves para o ensino é aliar experiências familiares ao aluno a conteúdos que ainda são desconhecidos por ele. Dito de outra forma: uma das chaves é conectar a escola ao resto da vida do aprendiz – o que implica contemplar as multimodalidades presentes no dia a dia dos alunos. Nessa linha, ao abarcar as experiências do aprendiz, relacionando seu contexto ao ensino, estabelece-se um processo de aprendizagem no qual o aluno é agente. Aluno e professor podem, assim, unir seus saberes, construindo o conhecimento degrau por degrau (*scaffolding*<sup>32</sup>), e enriquecerem-se mutuamente. Da mesma forma, Gee acredita que “[...] pessoas aprendem melhor quando a aprendizagem é parte de algo altamente motivado por práticas sociais que elas valorizam” (2005, p. 70, tradução minha<sup>33</sup>). A pedagogia dos multiletramentos se foca na ação, nos caminhos que o aprendiz toma durante seu processo de aprendizagem e nos processos que o levam a adquirir conhecimento. *Things you do to know* é o termo utilizado por Cope e Kalantzis (2015) para falar de uma pedagogia autêntica, que tem a experiência do aprendiz como base do processo de ensino. Desse modo, Cope and Kalantzis (2008, 2012) apontam para o processo de construção de conhecimento que é influenciado pela experiência, pela prática situada, pela conceitualização e pela análise, conforme o quadro a seguir:

Prática Situada	Imersão em experiências, saberes e interesses que os alunos trazem para a escola, relacionar ensino a algo familiar para os alunos (experenciar).
Instrução Explícita	Compreensão consciente, analítica e sistemática. Utilização de uma linguagem explícita para a construção do significado (conceitualizar).
Enquadramento Crítico	Interpretar os contextos social e cultural nos quais sentidos são produzidos (analisar).
Prática Transformadora	Transferência da prática da produção de significado para outros contextos e locais culturais (aplicar).

Adaptado de Cope and Kalantzis 2015, p. 4.

<sup>32</sup> O conceito de *scaffolding* em muito se assemelha à teoria de *Proximal Development*, de Vygotsky, na qual o teórico pontua que a interação é essencial para o desenvolvimento efetivo de habilidades e estratégias, seja essa interação entre professor e alunos ou entre os próprios alunos.

<sup>33</sup> I have argued throughout this book that people learn best when their learning is part of a highly motivated engagement with social practices which they value.

Com base nos processos de construção de conhecimento, a pedagogia de multiletramentos garante uma prática mais dinâmica, partindo de um ensino que promove consciência de metalinguagem, pensamento crítico, análise e avaliação do que se lê. Por essa razão, tal pedagogia pode ser, também, utilizada para o ensino de literatura contemplada na página do livro ou nas telas do computador e do cinema.

Há já algum tempo, o texto migrou do papel para as telas (do celular, do computador, da TV, do cinema), e a leitura é feita de diferentes modos. No campo dos estudos literários – objeto deste trabalho –, o conceito de multimodalidades está relacionado à circulação de textos literários em meios semióticos diferentes do impresso, como no caso das produções fílmicas, cada vez mais presentes na vida dos alunos. Neste trabalho, relaciono a prática de leitura não apenas à palavra escrita, mas também às imagens, sons e movimentos que compõem as produções contemporâneas. Por isso, faço uso do conceito de Multiletramentos para o trabalho com a Literatura e sua circulação em produções compostas por recursos multimodais, como no caso dos filmes.

Aliar o conceito de multiletramentos ao ensino de literatura pode auxiliar o leitor a analisar e a se posicionar reflexivamente diante dos textos literários que circulam nos mais variados meios. Para tanto, o leitor necessitará de diferentes habilidades para que emerjam sentidos daqueles textos. Como estes contam, cada vez mais, com apelo visual, é necessário que sejam desenvolvidas estratégias para a produção de significado a partir de imagens em conjunto com palavras, isto é, a partir da interação entre cores, imagens e sons.

Compartilhando desse pressuposto, Cope e Kalantzis (2006) referem-se ao leitor atual como “visual”. A cada dia mais, há a circulação de textos literários em meios visuais – o que colabora para que esses textos, que, anteriormente, restringiam-se a leitores da palavra escrita no suporte livro, revista ou jornal, sejam, agora, disseminados a uma diversidade maior de receptores, com diferentes letramentos.

Por vezes, a valorização de outros modos de construção de sentido é vista pelos apocalípticos<sup>34</sup> como a substituição das formas antigas, sendo julgada de forma negativa em virtude da longa dominação da escrita como a forma mais valiosa de representação da cultura. Há que se

---

<sup>34</sup> Para Umberto Eco, os apocalípticos são as pessoas que veem a cultura como uma experiência aristocrática, a qual precisa de cultivo e não deve ser “destruída” a ponto de ser disseminada a uma multidão de consumidores. Nessa perspectiva, a cultura de massa seria a anticultura: uma queda irrecuperável e sinal do apocalipse. Para os apocalípticos, a cultura de massa é necessariamente má, porque é industrial.

diga, no entanto, que não é objetivo do conceito de Multiletramentos o de substituir ou diminuir o valor da escrita, mas o de lançar um olhar sobre os outros modos possíveis de leitura e produção de sentidos:

Como um efeito das mudanças sociais e representacionais, as práticas de escrita e leitura mudaram e estão mudando. Em um texto multimodal, a escrita pode ou não ser central; Nas telas a escrita pode não aparecer em textos multimodais que usam o efeito sonoro e a trilha sonora, usam fala, movimentos e imagens de vários tipos. A leitura deve ser repensada, dado que o senso comum do que é a leitura foi desenvolvido na área do domínio incontestável da escrita, em constelação com o domínio incontestável do meio do livro (KRESS, 2004, p. 17, tradução minha<sup>35</sup>).

Partindo dessa perspectiva, Kress (2010) propõe que todos os modos de comunicação sejam vistos de maneira igualitária, sendo eles trabalhados de maneira colaborativa à produção de significados. “Em meio a uma ampla gama de escolhas modais disponíveis na sociedade, há então a decisão do indivíduo de fazer escolhas para usar *esses* modos e não *aqueles* neste ambiente por *essas* razões” (KRESS, 2010, p. 76, tradução minha, *itálico do autor*).

Ao transferir práticas de leitura de um único suporte (livro impresso) a novos suportes e meios semióticos (meio fílmico ou ciberespaço), permite-se que um público maior tenha acesso às produções, uma vez que “As mídias fixam, reproduzem e transportam as mensagens em uma escala que os meios somáticos jamais poderiam atingir” (LÉVY, 2015, p. 50). Os meios somáticos implicam a presença física efetiva e a sensibilidade do corpo para a produção de significados; contudo, no contexto atual, a comunicação e a produção de informações não requerem mais a presença física de quem a produz ou recebe.

É verdade que, no âmbito escolar, a escrita ainda é mais valorizada, em detrimento dos outros modos de comunicação. E assim é, porque o senso comum ainda endereça ao suporte livro maior valor do que endereça à literatura circulante em outros meios (como a TV e o cinema, considerados de massa). No processo educacional, seja na escola ou no meio universitário, a escrita ainda é central, e dominá-la ainda é requisito para o sucesso escolar. Marins-Prieto (2015) aponta que, embora o modo escrito ainda seja pensado como o principal modo para o letramento, o modo

---

<sup>35</sup>As one effect of the social and the representational changes, practices of writing and reading have changed and are changing. In a multimodal text, writing may be central, or it may not; on screens writing may not feature in multimodal texts that use sound-effect and the soundtrack, use speech, moving and still images of various kinds. Reading has to be rethought given that the commonsense of what reading is was developed in the area of the unquestioned dominance of writing, in constellation with the unquestioned dominance of the medium of the book.

visual está muito mais presente no dia a dia dos aprendizes, apesar de ser ainda marginalizado por ser visto como de menor valor se comparado à escrita, ainda relacionada que está à cultura elitizada:

[P]roblematizar as ambivalências dos novos letramentos em contraposição ao sistema tradicional de ensino é refletir qual postura adotar frente à emergência dos meios e como eles influenciam a aprendizagem. Diferentemente do que possam dizer os mais tradicionais, não há uma tentativa de substituir o modo escrito ou o letramento alfabético, mas é preciso construir sentidos nas condições contemporâneas, as quais contemplam outros letramentos e outras modalidades (MARINS-PRIETO, 2015, p. 44).

A autora pontua que não se está propondo uma alternativa absoluta ou a abolição das práticas anteriores. Os conceitos de novos/multiletramentos nos lembram que as práticas utilizadas no âmbito educacional contemporâneo podem ser remodeladas e atualizadas para acompanhar as mudanças da sociedade.

A evolução ou o surgimento de determinados meios de comunicação não implica excluir o que foi feito anteriormente. É necessário, apenas, adequar o que já existe às necessidades advindas das mudanças sociais. Afinal, “Ideias e práticas evoluem em vez de se tornarem obsoletas” (LANKSHEAR AND KNOBEL, 2011, p. 47, tradução minha<sup>36</sup>).

Consoante Cope e Kalantzis, valorizar as novas formas de comunicação é incorporar à linguagem aspectos que eram deixados de fora. No caso da alfabetização pautada na aquisição de escrita e de leitura, ligada às normas gramaticais e à leitura de textos canônicos, estabelecia-se uma única maneira de aprender. “Isso significa que precisamos ampliar o alcance da pedagogia de letramento de modo que não privilegie indevidamente as representações alfabéticas” (2015, p. 3, tradução minha<sup>37</sup>).

Olhar para as novas formas de letramento advindas com a tecnologia pode ser uma alternativa para ampliar a perspectiva que educadores têm sobre novos conceitos e novas formas de ensinar. Rojo (2012) aponta para a necessidade de atualizar as práticas de ensino, dizendo que mesmo o trabalho com o livro impresso já não era feito de maneira satisfatória na escola; agora, a escola deve repensar o trabalho com os alunos a fim de compreender e contemplar as mudanças tecnológicas, integrando-as ao âmbito educacional. Toda mudança na sociedade reflete em seus

---

<sup>36</sup> Ideas and practices evolve rather than become displaced.

<sup>37</sup> This means that we need to extend the range of literacy pedagogy so that it does not unduly privilege alphabetical representations.

sujeitos, o que, por sua vez, reflete nas práticas educacionais dessa sociedade. Por isso, Lévy aponta que “[...] *a transmissão, a educação, a integração, e a reorganização* do laço social deverão deixar de ser atividades separadas” (LÉVY, 2015, p. 43, *itálico do autor*).

Com base nas atualizações tecnológicas, Santaella (2004) aponta para a multiplicidade de leituras e para as várias formas de ler surgidas com a evolução dos meios de comunicação. Como reflexo dessas mudanças, a autora apresenta um novo tipo de leitor: o leitor espectador. Segundo ela, o leitor espectador é aquele que lê o cinema, a televisão, o vídeo e que fala da leitura de imagens e da leitura que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, da leitura das arquiteturas líquidas da hipermídia (SANTAELLA, 2004). O leitor das telas do ciberespaço, por exemplo, escolhe o que lê e de que maneira lê, não sendo mais obrigado a ler de maneira linear, de cima para baixo e da esquerda para a direita; ele tem acesso a diversas informações advindas de diferentes fontes, com a possibilidade de interagir com o que lê. Na internet, todo leitor pode também ser produtor de conteúdo, conforme pontuam Marins-Prieto e Prado:

A imersão possibilitada pelo ciberespaço para o usuário deve muito aos efeitos visuais e sonoros que são típicos da realidade virtual, proporcionando a sensação de agência, que, em um contexto cibercultural, poderia ser denominada de ‘ciberagência’, na qual o usuário pode realizar ações transformadoras e ver os resultados das decisões tomadas (2014, p. 104).

No ciberespaço, o leitor é agente e autor dentro dos espaços de afinidade (GEE, 2004) nos quais ele está inserido e faz parte de uma cultura participativa (JENKINS, 2015). Gee apresenta o conceito dos espaços de afinidade como um espaço onde “[...] as pessoas se relacionam primeiramente pelo interesse, esforço, objetivos, e práticas que têm em comum, e não pela raça, gênero, idade, inaptidão ou classe social” (GEE, 2005, p. 77, tradução minha<sup>38</sup>). Os novos meios digitais de comunicação criaram espaços nos quais os sujeitos podem aprender e ensinar. Nesses espaços, há liberdade de opinar e conhecer o ponto de vista de outros sujeitos. Para participar desse grupo, basta compartilhar dos mesmos interesses que os demais integrantes e estar aberto a aprender e a ensinar; não é necessário deixar de lado sua subjetividade ou identidade, aliás, quanto mais ‘multi’ for esse ambiente, mais aprendizado haverá.

---

<sup>38</sup> [In an affinity space], people relate to each other primarily in terms of common interests, endeavors, goals, or practices, not primarily in terms of race, genre, age, disability, or social class.

As redes sociais, em que todos nós estamos inseridos, são um exemplo de espaços de afinidade. Eles servem, principalmente, para mostrar que as diferenças de espaço, raça, etnia, opiniões e saberes só têm a enriquecer cada um dos membros integrantes desse espaço. Os espaços dos quais alunos e professores são integrantes (*Facebook, YouTube, Blogs, Twitter, Instagram, WhatsApp*) em nada se assemelham à sala de aula. Nos espaços de afinidade, podemos substituir ensino e aprendizagem por colaboração, pois a troca de saberes acontece de maneira horizontal. Na escola, o ensino ainda é vertical, de cima para baixo: as práticas educacionais insistem em substituir o saber do aluno por um “melhor”, estabelecendo, assim, práticas de ensino padronizadas e criando uma cidadania uniforme. Ademais, nos espaços de afinidade, “participantes desempenham diversos papéis e aprendem com os outros ‘no processo de trabalhar juntos para alcançar objetivos compartilhados’” (LANKSHEAR AND KNOBEL, 2011, p. 63, tradução minha<sup>39</sup>).

## 2.1 LEITURA EM NOVOS SUPORTES

No primeiro encontro da oficina, um questionário foi aplicado a fim de verificar os hábitos de leitura e entretenimento dos alunos. Por meio das respostas, foi possível verificar que a maioria dos alunos (87%) prefere ler em aparelhos eletrônicos (*tablet, Ipad, Smartphone, computador*). Essa preferência foi justificada pela praticidade de se poder ler em qualquer lugar e, também, pela possibilidade de se fazerem outras tarefas (como ouvir música, ler um resumo ou assistir a um vídeo sobre o livro) enquanto se lê, tudo no mesmo aparelho. Para Lemke (2010), nessas novas formas de leitura, deixamos de ser prisioneiros dos livros-texto e passamos a ser agentes livres. Podemos encontrar mais sobre aquilo a que o livro se refere ou, até mesmo, ampliar nossos sentidos ao entrarmos em contato com interpretações alternativas. Contudo, quando os alunos se referem a livros dos quais eles são fãs, o suporte preferido deixa de ser o tecnológico e volta a ser o livro tradicional:

RQ - B. Prefiro o livro (físico) quando é uma história que eu gosto, porque gosto de sentir, ver a capa, outras coisas leio no computador porque é mais fácil.

---

<sup>39</sup> Participants play diverse roles and learn from each other ‘in the process of working together to achieve shared goals’.

RQ - E. Tem livros e gibis que eu gosto e quero ter em mãos, mas alguns que eu não goste ou não me interesse é melhor ler no computador.

RQ - T. As coisas que eu sou fã gosto de comprar o livro (físico) para colecionar.

Ainda segundo os alunos, para lerem conteúdos “obrigatórios” ou para leituras diversas, eles preferem a tela do computador. No entanto, é curioso notar o paradoxo presente nos comentários dos próprios alunos que, embora estejam imersos no universo digital, preferem adquirir o livro físico no caso de histórias que carregam um valor afetivo, prezando pela experiência física, tátil e sinestésica da leitura do livro físico. Alguns alunos pontuaram que uma das vantagens do livro físico é que ele indica mais claramente o quanto a leitura já avançou e que há a sensação de “dever cumprido” ao se terminar a última página do livro.

No caso da escola onde a oficina foi aplicada, as leituras feitas por imposição do currículo devem se dar apenas no livro impresso por conta da proibição do uso de aparelhos eletrônicos durante as aulas.

Para os encontros da oficina, o uso de internet era essencial. Por isso, utilizamos o laboratório de matemática da escola, que é equipado com 12 computadores, um projetor e caixas de som. A ideia inicial da oficina era utilizar aqueles computadores, mas, devido às dificuldades burocráticas para criar um *login* e senha para cada aluno toda semana, optei por utilizar os aparelhos de celular dos próprios alunos. A escola disponibiliza internet via *Wi-fi*, mas, para utilizá-la, era necessário me encontrar com o técnico de informática todas as terças e pedir para que ele criasse um *login* e uma senha, que expiraria logo após o término da aula da oficina. Como havia apenas uma pessoa responsável por liberar o acesso à internet, em duas ocasiões não conseguimos utilizá-la, pois o técnico de informática não estava na escola.

O aparelho de celular dos alunos foi uma ótima ferramenta para os trabalhos em sala por permitir o acesso à internet, necessário às pesquisas e às atividades propostas. A criação de um grupo no *WhatsApp*, por exemplo, fez com que os alunos levassem as discussões das aulas para casa e compartilhassem com os demais informações e curiosidades relacionadas à literatura, terror ou Poe encontradas em outros sites. A possibilidade de se comunicar em um grupo via internet incentivou os alunos a pesquisarem e compartilharem saberes uns com os outros, mesmo fora da sala de aula. Os alunos encontraram e compartilharam conteúdos e materiais diferentes, de lugares diferentes e em diferentes momentos. Como previu Negroponte, as distâncias podem ser encurtadas

com o uso de tecnologias digitais: “A vida digital exigirá cada vez menos que você esteja num determinado lugar em determinada hora [...]” (1995, p. 159).

Embora eu tenha visto os benefícios do uso da internet para desempenhar atividades, sei, como professora, que vários fatores contribuem para que o professor descarte o uso dessas tecnologias durante as aulas. Tais fatores vão desde o tempo disponível para a preparação das atividades até às políticas da Instituição. Se cada professor que tentar fazer uso de internet em sala tiver de passar pela mesma burocracia (de criar um *login* e uma senha para cada aluno das muitas turmas pelas quais ele é responsável), ele simplesmente desistirá. Conforme os documentos educacionais do Estado do Paraná:

[...] em 2010 foi aprovada a Lei n. 12.244 que determina que toda escola deve ter um acervo de livros nas bibliotecas, de pelo menos um título por aluno matriculado, também houve a instalação de laboratórios de informática com acesso à internet em boa parte das escolas públicas (SEED, 2010, p. 20).

E, embora a escola tenha um local reservado para a utilização de computadores – como é contemplado nos documentos –, o acesso a esses equipamentos não é tão simples. A política institucional cria barreiras que desmotivam o professor e podem impedir que o trabalho seja feito.

Dos alunos da oficina, a maioria disse nunca ter utilizado os computadores da sala, e alguns alunos disseram estar entrando na sala pela primeira vez. Ainda segundo eles, os professores das outras disciplinas raramente fazem uso do laboratório de informática e, quando o fazem, é para passar *slides* – o que apenas transfere a escrita do quadro para a tela.

É importante lembrar que não basta atualizar os recursos ou suportes dentro da escola, uma vez que não é apenas através da tecnologia que se desenvolve um trabalho crítico. É preciso atualizar a prática docente tradicional para que a tela não se torne a principal fonte de informações na sala de aula, pois, conforme pontuado por Cope and Kalantzis, “Com o quadro branco eletrônico, os olhos de todos os alunos ainda precisam ser direcionados para o quadro, um suporte para o professor diretivo que não é fundamentalmente diferente do quadro negro” (2015, p. 8, tradução minha<sup>40</sup>).

---

<sup>40</sup> With the electronic whiteboard, all students’ eyes still need to be directed to the board, a prop for the directive teacher that is not fundamentally different from the chalkboard.

Do mesmo modo, os PCNS afirmam que o uso do aparato eletrônico e tecnológico em sala é apenas um dos passos à mudança no ensino.

A presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante mudança na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (BRASIL, 1998a, p. 140).

De acordo com Lemke (2010), as tecnologias de aprendizagem devem ser interativas e, não, uma transposição do livro-texto para uma nova mídia de demonstração. É necessário que o professor faça uso dessas novas ferramentas como forma de estabelecer uma prática crítica e criativa tanto para o professor quanto para seus alunos.

Considerando que pessoas acessam textos literários via internet, Canclini (2008) fala que o leitor internauta está inserido em um meio audiovisual que requer dele habilidades de leitura e compreensão. Devido à convergência digital de meios de consumo cultural, o modo de acessar esses bens culturais mudou, e a leitura das palavras vem sendo cada vez mais substituída pela leitura de imagens. Motta-Roth (2009) diz que é necessário entendermos como as imagens se tornam um recurso comum para a produção de sentidos na sociedade tecnológica e de que modo se dá a combinação entre texto verbal e não verbal.

As produções contemporâneas trazem textos literários em meios multisemióticos, compostos por diferentes modos de linguagem, mídias e suportes – o que requer do leitor novas habilidades para acessá-los.

Ao analisar os questionários iniciais, ficou claro que os alunos consomem literatura muito mais via filmes ou séries do que via livros físicos e que, quando leem livros, fazem-no no computador, tablet ou celular. Segundo os alunos, há vantagens nessa nova forma de ler, tal como a comodidade de não precisar se deslocar; afinal, as leituras para informação ou entretenimento podem ser personalizadas e acessadas de qualquer lugar. Além disso, para eles, o uso de tecnologia em sala beneficiaria também o professor, que passaria a conhecer o tipo de material que os alunos acessam e, ainda, enriquecer suas aulas com recursos vários disponíveis na internet (a exemplo de vídeos e filmes que podem ser utilizados no trabalho com a literatura).

As mudanças nas formas de comunicação, por estarem vinculadas a mudanças maiores e mais amplas, inclusive sociais, políticas e culturais, requerem mudanças nos lugares onde práticas sociais sejam relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

## 2.2 O TRABALHO COM LLI VIA FILME NA ESCOLA PÚBLICA: LEITURAS PLURAIS E PRODUÇÕES MULTIMODAIS

Nesta seção, apresentarei alguns recortes das atividades de leitura multimodal dos contos selecionados para o trabalho na oficina e, também, algumas produções multimodais feitas pelos alunos, bem como o aporte teórico. As atividades de leitura dos contos nos meios impresso e fílmico, assim como as atividades de produção, foram planejadas com base na pedagogia dos multiletramentos.

Durante as aulas, os alunos tiveram contato com produções multimodais na animação selecionada e em outros vídeos selecionados para o trabalho, além de HQs.

As diferentes formas e meios nos quais a literatura circula possibilitaram o surgimento de uma multiplicidade de leitores e novas formas de ler. Santaella (2004) apresenta o leitor espectador – aquele que lê o cinema, a televisão e o vídeo – e fala não só da leitura de imagens evanescentes da computação gráfica como também da leitura das arquiteturas líquidas da hipermídia, que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas. Para isso, tomemos como exemplo as produções fílmicas utilizadas neste estudo para o trabalho de desenvolvimento de leitura crítica. Tais produções apresentam imagens em movimento (coloridas ou em preto e branco) e falas (com ou sem legendas), além de trilha sonora, todos esses mecanismos trabalhando em conjunto para a produção de sentidos do leitor.

Embora o trabalho com LLI não seja contemplado nem nos documentos nacionais (PCNs) nem nos estaduais (DCEs), ele, por vezes, acontece por meio de traduções escritas nas aulas de português durante os momentos reservados à literatura. Contudo, isso não significa que os alunos têm acesso a qualquer tipo de literatura nas aulas. Os *Best-sellers* ou as *Fanfics*, por exemplo, não estão entre as leituras selecionadas para essas aulas. As selecionadas são, em sua maioria, as obras canônicas, o que deixa de lado outros tipos de narrativas (HQs, filmes e outros livros de literatura “não canônicos”).

O principal objetivo da oficina era o de proporcionar aos alunos, via produções multimodais, oportunidade de desenvolvimento da leitura crítica por meio do contato com textos literários. Para tanto, era fundamental trabalhar com algo do cotidiano dos alunos e que fosse de seu interesse. Ao pensar em sua faixa etária (entre 16 e 17 anos), optei por utilizar a animação do gênero terror. Segundo o site *oureydaylife.com*, os adolescentes são a maior fatia do público consumidor de produções que tratam do sobrenatural, terror e suspense. Ainda de acordo com o site, “Os gêneros mais acessados por adolescentes incluem horror, ação, ficção científica e suspense. Esses gêneros normalmente incluem cenas de atos de violência, com mortes sobrenaturais e assassinatos, zumbis, vampiros ou seres de outra dimensão” (tradução minha<sup>41</sup>).

A escolha se justifica, ainda, pelo grande número de séries do gênero terror que vêm sendo produzidas ou tiveram suas temporadas renovadas desde 2010<sup>42</sup>. Vale ressaltar que todos os alunos participantes da oficina assistem a séries. Do total de 14 alunos, 30% assistem a séries na TV por assinatura, 96% utilizam Netflix<sup>43</sup> e 100% já assistiram (ou assistem) a séries e filmes em sites não oficiais. Todos, também, afirmaram ter assistido a séries e filmes televisivos que contemplam textos literários norte-americanos ou ingleses. No entanto, o conhecimento dos alunos sobre a tradução de livros para filme limitava-se, principalmente, a produções mais recentes relacionadas a *Best-sellers*, tais como *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis*, *Nárnia* ou filmes da Disney. Alguns alunos também conheciam a relação entre filmes e HQs de super-heróis, como *X-men*, *Homem Aranha*, *Liga da Justiça*, *Os Vingadores* etc.

É de suma importância que o aluno se interesse pelo material utilizado em sala. Selecionar materiais presentes no cotidiano dos alunos, segundo Rancière (1991), faz com que a aprendizagem aconteça mais facilmente, pois o aluno compreende melhor o processo e se interessa pelo novo conhecimento por espontânea vontade, além de se sentir capaz de colaborar com seu conhecimento prévio.

---

<sup>41</sup> Top teen movie and series genres include horror, action, science fiction and suspense. These genres often include graphic depictions of violent acts, with supernatural deaths and murder, zombies, vampires or creatures from other dimensions.

<sup>42</sup> *Supernatural*, *The Vampire Diaries*, *True Blood*, *The Walking Dead*, *Teen Wolf*, *Once Upon a Time*, *The Secret Circle*, *Hemlock Grave*, *Sleepy Hollow*, *American Horror Story*, *I Zombie*, *Salem*, *Scream Queens*, *Outcast*, *666 Park Avenue*, *Bates Motel*, *Z-Nation*, *The Strain*, *The Magicians*, *Shadow Hunters*, *Penny Dreadful*, *Scream*, *Grimm*, *Hannibal*, *Stranger Things*.

<sup>43</sup> *Netflix* é uma provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming*. O assinante pode assistir a todos os títulos disponíveis em seu catálogo, sem limite e sem comerciais. Em 2010, a empresa deixou de trabalhar com venda de DVDs e iniciou o serviço de *streaming on demand*. Esse serviço chegou no Brasil em 2011.

No trabalho com literatura via filme, consideramos todos os aspectos dessa produção (cores, sons, formas) e analisamos de que maneira eles contribuíram à construção de sentidos. A teoria dos multiletramentos legitima diferentes tipos de leitura, não apenas a feita na escola por meio do suporte livro. Isso permitiu que as práticas em sala de aula fossem atualizadas e acontecessem de forma mais colaborativa.

Nesta subseção, apresentarei as atividades de leitura dos contos escritos *A Máscara da Morte Rubra* (2017) e *A queda da Casa Usher* (2017)<sup>44</sup> e de suas respectivas produções fílmicas, nas animações *The Masque of the Red Death* (2015) e *The Fall of the House of Usher* (2015).

No primeiro encontro, achei pertinente investigar quais aspectos os alunos consideravam indispensáveis para que um filme e/ou série fossem considerados boas produções. O quesito trilha sonora foi unânime e classificado como essencial para suscitar emoções no espectador e para transmitir-lhe os sentimentos dos personagens. Para os alunos, portanto, o papel da trilha sonora é o de reafirmar a proposta do enredo do filme. Em segundo lugar, falou-se da relevância do cenário, que, para eles, contribui para a construção da história e auxilia o espectador a conhecer mais detalhadamente a época em que a história se passa. Juntamente com o cenário, três alunos mencionaram também o figurino. A seguir, apresento alguns recortes das respostas dos alunos:

RQ - AD. Trilha sonora é extremamente importante em um filme. Imagina uma música do Titanic em Piratas do Caribe, não combinaria com a história do filme.

RQ - E. Pra mim a trilha sonora e cenário deixam uma série mais atraente, dá vontade de continuar assistindo. Não adianta nada ter um roteiro bom se a trilha sonora ou cenário são ruins, também os efeitos especiais devem ser bons.

RQ - C. A música é mais importante que a própria fala, tipo nos vídeos do Charlie Chaplin a música ajuda a ser engraçado mesmo sem falas.

Nessa direção, a primeira atividade trabalhada teve como objetivo “ativar” a imaginação dos alunos por meio da percepção auditiva: busquei verificar que tipo de sentidos eles conseguiriam construir, com os olhos fechados, apenas ao ouvir o som da chuva. Enquanto eles ouviam o barulho da chuva acompanhado de sons de trovão, fiz algumas perguntas relacionadas às reações de cada

---

<sup>44</sup>As leituras do conto *O Coração Delator* (2017), no texto escrito e em sua animação *The Tell-tale Heart*, (2015) serão apresentadas na subseção 3.1.

aluno e quais sentidos eles criariam a partir dessa experiência. A primeira pergunta foi “Ao ouvir o barulho da chuva, o que você sente?”. As respostas contemplaram diferentes sensações: “*sono, paz, tranquilidade, relaxamento*”. Em seguida, pedi aos alunos que imaginassem o lugar onde estavam enquanto a chuva caía: o interior desse lugar, o lado de fora, o que havia ao redor etc. Solicitei que discutissem entre si.

O principal objetivo dessa atividade era mostrar aos alunos as diversas interpretações e sentidos que podem ser criados por diferentes pessoas a partir de um mesmo material (o barulho de chuva). Eles puderam verificar que, embora todos tivessem tido contato com o mesmo áudio, suas sensações e impressões foram diferentes. Ratificou-se, assim, a ideia de que a subjetividade está intimamente relacionada à construção de sentidos, como ocorre durante o contato com um filme composto por imagens em movimento, cores e sons. No quadro a seguir, a representação auditiva é uma das possibilidades apresentadas por Cope e Kalantzis (2009, p. 178-179):

Linguagem Escrita	Escrita e leitura – escrita à mão, em uma página impressa, ou na tela.
Linguagem Oral	Discurso ao vivo ou gravado, ouvir o discurso de outrem.
Repres. Visual	Imagens capturadas ou em movimento, cena, perspectiva.
Repres. Auditiva	Música, sons ambiente, barulhos.
Repres. Tátil	Toque, cheiro, e gosto - sensações corporais.
Repres. Gestual	Movimentos de mãos e braços, expressões faciais, vestimentas, dança.
Repres. Espacial	Proximidade, espaço, distância interpessoal, paisagem.

Ao assistir a um filme, temos contato com a maioria das formas de construção de sentido citadas no quadro acima, uma vez que a produção fílmica apresenta a linguagem escrita (legenda), a linguagem oral (falas) e as representações visual (imagens), auditiva (falas e trilha sonora), gestual (atuação) e espacial (cenário). Conjuntamente, tudo isso faz do trabalho com filmes uma ferramenta para o desenvolvimento de leituras multimodais.

Nesta seção, apresentarei os recortes discursivos coletados durante as atividades de leitura da oficina. Como os contos *A Máscara da Morte Rubra* (2017) e *A Queda da Casa Usher* (2017) foram trabalhados de maneira similar, ambos no texto escrito e na animação, apresentarei apenas a leitura do primeiro conto.

A atividade de leitura começou pela animação *The Masque of the Red Death* (2015), que, nesse caso, não trazia diálogos ou legendas, tão somente as imagens dos personagens e espaço por meio de uma ilustração em cores e música. Optei por começar com a leitura do filme justamente para verificar de que forma os alunos construiriam significados sem os recursos escrito e oral. Após assistirmos ao conto, fiz algumas perguntas a fim de verificar as impressões dos alunos sobre a animação. Dentre elas, questionei quais aspectos do filme auxiliaram na compreensão da história, levando em conta que a animação não apresenta narrador, falas ou legendas. Destaco, a seguir, algumas respostas dos alunos:

RF - L. Dá para entender a história pelas imagens, as cores e a música que dá o clima de felicidade e depois de suspense.

N. Não sei se seria um narrador, mas a gente vê as mesmas coisas que o personagem principal vê, a sequência das imagens vai construindo o lugar e a história e a música mostra os sentimentos dos personagens.

RF - T. O homem que aparece mais deve ser o dono do castelo, tipo um príncipe, porque é ele quem anda por todos os lugares do castelo, e também é quem a morte vem buscar primeiro. As imagens ajudam na descrição da história, mas a música dá o clima.

RF - AS. A gente fica tenso pela música que já mostra que algo ruim vai acontecer sem precisarem falar, quando a música para e o relógio bate parece que está anunciando algo ruim, tipo a chegada da morte.

De acordo com os alunos, os sentidos de uma produção como a fílmica podem ser criados de modos diferentes. No caso dessa animação, a construção da narrativa se deu pela sucessão de imagens e pela música, que, por sua vez, foi responsável também por criar o clima de suspense da história. Corroborando a importância do som durante uma produção, Jakobson (1989) afirma que fonemas e prosodemas (acento, entonação, ritmo) constituem um complexo sonoro de extraordinária importância nas funções emotiva e poética de uma produção; desse modo, auxiliam na construção de sentidos quando presentes em um filme.

Após uma breve discussão sobre a animação *The Masque of the Red Death* (2015), procedemos à leitura do texto *A Máscara da Morte Rubra* (2017). Solicitei que pensassem sobre ela para que, posteriormente, pudéssemos discutir. Ao final da leitura, algumas observações foram levantadas pelos próprios alunos ao compararem o texto verbal e o filme. Sendo assim, pedi-lhes

que pensassem no enredo, nos personagens e no espaço retratados no conto escrito. Estas foram as impressões dos alunos:

RF - AS. Eu achei que o conto completou o filme, mas lendo também dá para imaginar bem o espaço, tem muitos detalhes.

RF - GB. Eu tive a impressão de que no texto (verbal) o castelo é mais colorido do que na animação, também fica mais claro a causa das mortes.

RF - T. Eu teria mais medo lendo o conto do que assistindo à animação, mas gostei dos dois.

RF - D. Eu acho que a animação representou bem o conto principalmente pela música, mas o texto complementou.

Com base na resposta do aluno T., é possível notar o confronto entre a imagem representada no filme e a imagem projetada na mente de cada um durante a leitura. Durante a leitura do conto escrito, cada leitor cria seus personagens e espaço; no filme, há uma quebra de expectativa no leitor, o qual tem contato com uma produção que reflete a leitura do diretor.

Pela perspectiva do aluno D., ambas as produções são complementares, apresentando em uma aspectos que a outra não apresenta. As imagens do filme completaram a experiência de leitura das palavras. A junção das duas produções, dessa forma, colaborou para uma experiência que demandou habilidades diferentes nas páginas e na tela.

Nessa mesma linha de raciocínio, Kress (2004) afirma que as práticas de leitura não estão mais ligadas apenas à decodificação, explicando que os modos de leitura dominantes no contexto contemporâneo são derivados das imagens e figuras, pelas quais o leitor cria o sentido do que vê a partir dos materiais disponíveis na tela.

Canclini (2008) aponta que estudos sobre a recepção do cinema, da televisão e dos espetáculos de música popular comprovaram que os espectadores são tão criativos quanto os leitores. Assim como o texto é uma estrutura incompleta, aguardando a cooperação do leitor para ser atualizado, o filme requer um espectador que interprete as imagens e textos nele presentes; para o autor, portanto, o filme também prevê um leitor. Assim, perguntei aos alunos se assistir ao filme antes de ler o texto escrito influenciou a construção de significados durante a experiência de leitura; caso a resposta fosse afirmativa, perguntei se isso foi visto como algo positivo ou negativo. A seguir, apresento algumas das respostas:

RF - AS. Sim, acho que daí a gente já lê com uma imagem na cabeça, por isso eu prefiro sempre ler um livro para depois ver o filme.

RF - D. No texto a gente imagina as coisas do nosso jeito, no filme já está pronto, mas não sei dizer se isso é ruim, acho que depende do livro e do filme.

RF - AD. Não sei se influenciar, mas ajuda a imaginar melhor com as coisas acontecem no livro.

RF - LM. Sim, é o contrário de quando a gente vê um filme de um livro que leu e se decepciona.

Verifica-se que os alunos tiveram posicionamentos diferentes quanto a essa experiência. Para os alunos D. e AD., assistir ao filme antes da leitura do texto não parece ter prejudicado a leitura, mas, sim, contribuído a ela. Para AD., as imagens do filme auxiliaram na construção de sentidos no texto escrito. Para AS. e LM., o caminho contrário (ou seja, o de ler o texto escrito antes de assistir ao filme) lhes daria a oportunidade de imaginar e criar personagens e cenários por si só. Há, ainda, o comentário de LM.: ele traz algo relacionado à quebra de expectativa do leitor, o qual lê e imagina algo que, posteriormente, será “destruído” ao assistir ao filme. Isso ao se considerar que nas imagens, seja em um livro ou em um filme, temos a representação da leitura do ilustrador/diretor, que é, antes de tudo, leitor.

O contato com literatura via filme proporcionou aos alunos refletir criticamente sobre as maneiras pelas quais textos literários podem ser lidos, recrutando letramentos em novos domínios semióticos, os quais, dentro de suas particularidades, são capazes de endereçar significados.

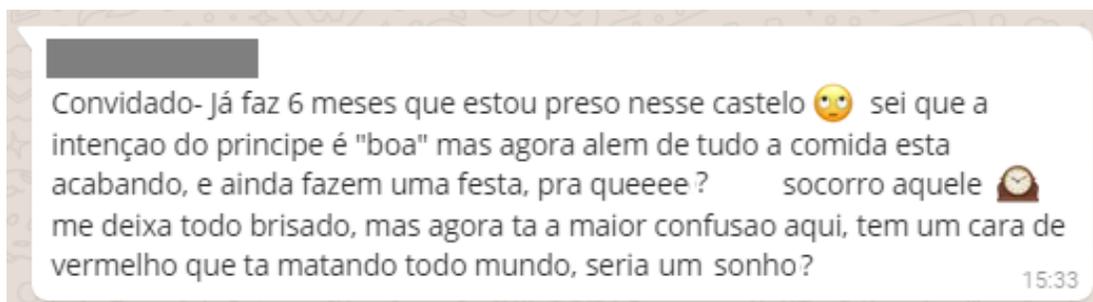
### **2.2.1 Produções Multimodais**

Com base na teoria de Multiletramentos já exposta, apresentarei nesta seção os trabalhos multimodais desenvolvidos no grupo de *WhatsApp* (criado para a oficina) a partir da leitura dos contos *A Máscara da Morte Rubra* e *A Queda da Casa Usher* e suas respectivas animações.

Para a primeira atividade proposta, os alunos deveriam recontar a história do conto *A Máscara da Morte Rubra* (2017) no grupo de *WhatsApp*. Poderiam utilizar palavras, *emojis* ou imagens. Suas narrativas seriam criadas partindo-se das leituras do conto escrito, da animação e

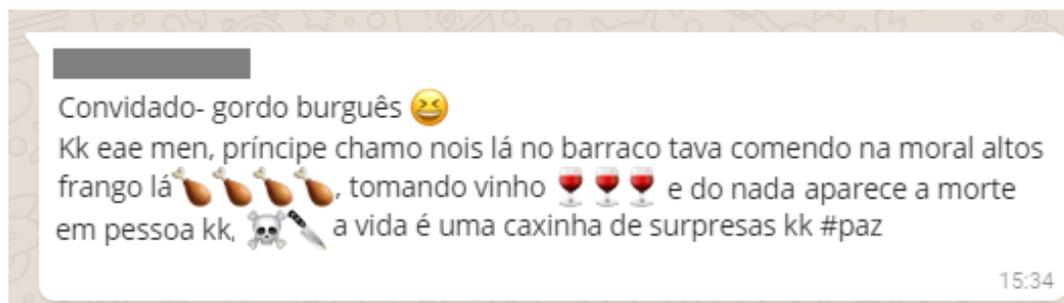
das discussões em sala. Para tanto, os alunos deveriam colocar-se no lugar de um dos personagens e pensar de que maneira essa história seria contada no contexto atual. Ou seja: cada um dos alunos adotaria o ponto de vista de um dos personagens e usaria a internet para relatar o que estava acontecendo dentro do castelo. Trago aqui o recorte de algumas produções dos alunos:

**Figura 3:** *Print Screen* da atividade de *A Máscara da Morte Rubra* via *WhatsApp*



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa

**Figura 4:** *Print Screen* da atividade de *A Máscara da Morte Rubra* via *WhatsApp*



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa

Nos relatos acima, observamos variação na seleção de palavras e *emojis*, apesar de a linguagem usada ser a mesma encontrada nos meios de comunicação virtual dos quais os alunos fazem uso fora da escola. Já que o objetivo dessa atividade era verificar de que maneira eles contariam a história, não houve preocupação com a escrita em termos de pontuação. Nas figuras 3 e 4, os *emojis* são utilizados para reforçar o sentido das palavras.

**Figura 5:** *Print Screen* da atividade de *A Máscara da Morte Rubra* via *WhatsApp*



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa

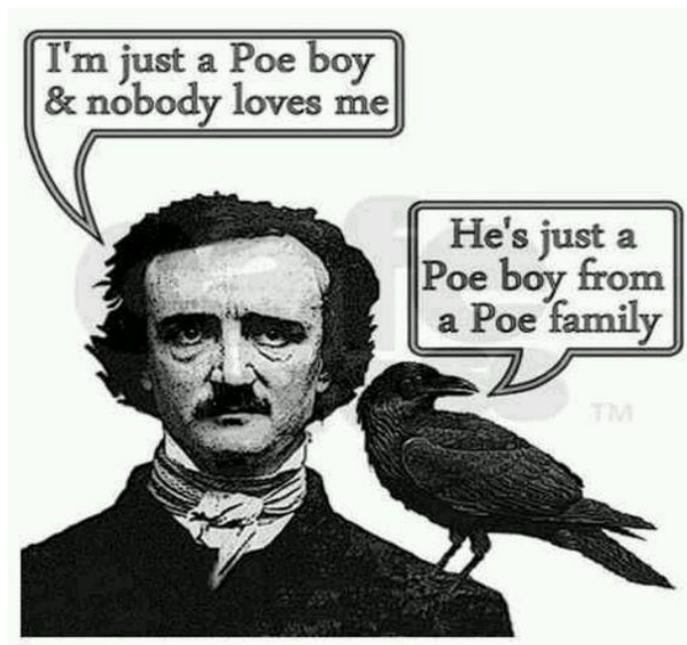
Diferente das demais produções, na figura 5, o aluno utilizou uma foto sua em modo *selfie* e adicionou a figura de uma máscara vermelha a cobrir seu rosto. Segundo ele, a máscara o caracteriza como um dos convidados do baile que, no conto, acontece no castelo. Ainda sobre a foto, o aluno escreveu a frase “Fazendo um som pra majestade”, colocando-se como um dos músicos da festa; finalizou sua frase com *emojis*, estando escrito em um deles a palavra “Top”, muito utilizada em redes sociais como um adjetivo indicativo de algo bom ou de boa qualidade.

As imagens editadas com textos e/ou *emojis* que circulam na internet, como no caso da foto acima, recebem o nome de *memes*. Tais produções podem ser criadas por meio de uma edição simples de imagem, que pode ser feita por meio de praticamente qualquer *Smartphone* disponível no mercado. Há, inclusive, um aplicativo, chamado *Meme Generator*, que pode ser baixado gratuitamente e que permite ao usuário fazer o *upload* da imagem desejada para, em seguida, nela inserir textos ou recortes de outras imagens antes de enviá-la ou postá-la em alguma rede social.

Knobel and Lankshear (2006) definem *memes* como “[...] uma palavra para descrever fenômenos "infecciosos" particulares (e que tendem a confundir a mensagem / ideia e a ideia "transportadora" ou "veículo" sob o mesmo termo” (p. 199, tradução minha<sup>45</sup>). Isso porque essas imagens editadas circulantes na internet são reproduzidas centenas de milhares de vezes, podendo chegar a leitores que não conseguem estabelecer relação entre a imagem e a mensagem a que ela está vinculada. Na maioria das vezes, os *memes* que circulam na internet trazem em seu corpo mensagens que não têm relação verídica com a imagem. Eles podem resultar em uma produção cômica ou polêmica, sendo difícil descobrir de onde o *meme* surgiu ou a sua autoria. Não é objetivo deste trabalho, entretanto, aprofundar-se nessa questão.

Para mostrar aos alunos, selecionei alguns *memes* que envolvem Poe e que relacionam trabalhos do autor a outras produções.

**Figura 6:** Meme Edgar Allan Poe *Bohemian Rhapsody*



Fonte: <sup>46</sup>

No caso da figura 6, 64% dos alunos identificaram que as frases nas falas de Poe e do corvo foram retiradas da música *Bohemian Rhapsody* (1975), da banda britânica *Queen*. 42% dos alunos

<sup>45</sup> “[...] as a word to describe particular "infectious" phenomena (and which tends to conflate the message/idea and the idea "carrier" or "vehicle" under the same term)”.  
<sup>46</sup> Acessado em <https://imgur.com/gallery/wN312>.

identificaram o personagem mais famoso de Poe, o corvo de seu poema *O Corvo* (1845), embora nenhum deles tivesse lido o poema. Outro aspecto pontuado por 3 (três) alunos foi a relação entre a palavra Poe, colocada no lugar da palavra *poor* (pobre), presente na letra original da canção. Há, nesse caso, uma brincadeira relacionando a sonoridade da palavra em língua inglesa com o sobrenome do autor. Apenas 1 (um) aluno chamou a atenção para outra possível leitura da produção: a relação entre a letra da canção, da maneira apresentada no *meme*, e a vida do autor. Assim, com base na biografia<sup>47</sup> de Poe, os alunos relacionaram o primeiro verso (*I'm just a Poe boy & nobody loves me*) aos familiares que Poe perdeu ao longo de sua vida e o verso *He's just a Poe boy from a Poe family* ao fato de Poe não ter ganhado dinheiro com suas publicações e, por razões desconhecidas, ter morrido sozinho. Percebemos, portanto, que a leitura desse *meme* envolveu conhecimentos de diversas áreas: recorreu-se à literatura, música, vida do autor e à língua inglesa para que se compreendessem as referências presentes nele.

**Figura 7: Meme Edgar Allan Pooh**



Fonte: <sup>48</sup>

A figura 7, também apresentada aos alunos, relaciona o conto *O Coração Delator* aos personagens do desenho animado *Winnie the Pooh*. No caso desse *meme*, o personagem Piglet (Leitão) está à procura de Eeyore (Bisonho), o qual, por sua vez, está debaixo do assoalho da sala

<sup>47</sup>A biografia foi apresentada de maneira breve no primeiro encontro; contudo, no grupo do *WhatsApp*, os próprios alunos postaram vídeos e *links* sobre a vida de Poe. Por isso, todos eles tinham algum conhecimento sobre a história de vida do autor.

<sup>48</sup> Acessado em <http://bizarrocomic.blogspot.com.br/2011/01/pooh-talk.html>.

de Pooh (Puff). De acordo com os alunos, a relação da ilustração com o trabalho de Poe dá-se pelo fato de o nome do personagem Pooh ter sonoridade similar ao sobrenome do autor. Também justificaram a relação entre ambos os trabalhos com base no bigode, nas roupas de Pooh e, mais explicitamente, no cenário, já que Eeyore é escondido da mesma forma como o Velho é escondido no conto, debaixo do assoalho. O personagem Piglet, por seu turno, representa os policiais que vêm até a casa investigar o que havia acontecido na noite anterior. Há, ainda, um detalhe de intertextualidade ao se apresentar um corvo, personagem de outro trabalho de Poe, na janela.

Como é possível verificar, as possibilidades de criação de *memes* são infinitas e envolvem uma diversidade de relações. Tais produções tornaram-se famosas pelo fato de serem uma produção de execução simples em virtude das tecnologias e aparelhos de que dispomos hoje, conforme vemos a seguir

[...] utilizando um mecanismo de busca de imagem para encontrar uma imagem de fundo apropriada, sabendo como transferir a imagem recortada em um novo fundo [...] talvez usando a função de caixa de texto para adicionar textos [...] então carregar a imagem final em um espaço compartilhado publicamente (LANKSHEAR AND KNOBEL, 2011, p. 52, tradução minha<sup>49</sup>).

Para os autores, esse tipo de produção, que une mídias digitais, muda a escrita: “O remix digital, de qualquer tipo, envolvendo qualquer mídia, ‘é o que a escrita é no início do século 21’” (2012, p. 57, aspas no original, tradução minha<sup>50</sup>).

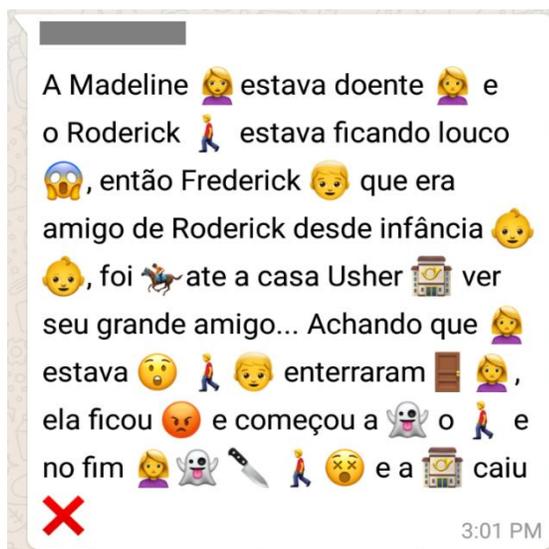
A seguir, apresento recortes da atividade multimodal feita após a leitura do conto escrito da animação *The Fall of the House of Usher* (2015). A proposta da atividade era a de recontar a história utilizando palavras e/ou *emojis*.

---

<sup>49</sup> [...] using an image search engine to locate an appropriate background image, knowing how to paste the cropped image onto a new background [...] perhaps using the textbox function to add some text [...] then load the final image to a publicly shared online space.

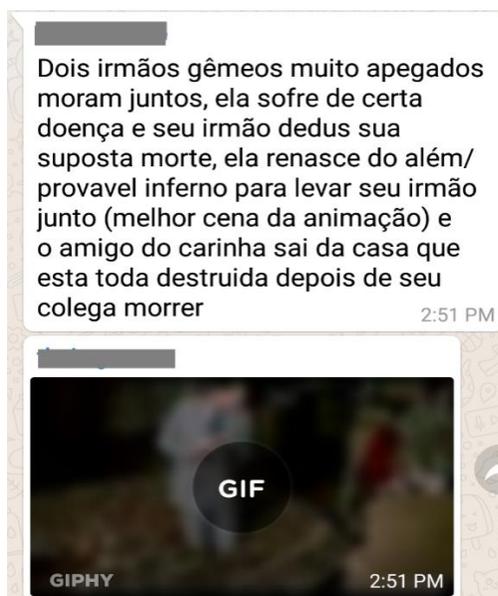
<sup>50</sup> Digital remix, of whatever kind, involving whatever media, ‘is what writing is in the early 21st century’.

**Figura 8:** *Print Screen* da atividade de *A Queda da Casa Usher* via *WhatsApp*



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa

**Figura 9:** *Print Screen* da atividade de *A Queda da Casa Usher* via *WhatsApp*



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa

**Figura 10:** Print Screen da atividade de *A Queda da Casa Usher* via WhatsApp



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa

Na figura 8, notamos que o aluno optou por mesclar o uso de palavras e *emojis* para recontar sua história. Na figura 9, o aluno utilizou apenas palavras e, logo após escrever seu texto, inseriu um *GIF*<sup>51</sup> animado que apresentava uma menina no quarto sendo sugada para debaixo do chão do quarto. O *GIF*, segundo o aluno, remete à cena da animação na qual Madeleine volta “do mundo dos mortos” e abraça seu irmão, Roderick, fazendo-o cair, sem vida, no chão. Por seu turno, o aluno autor da figura 10 optou por recontar a história do conto apenas por meio do uso de *emojis*.

Rojo (2012) ressalta que, nesses novos espaços de comunicação, os textos produzidos são interativos, colaborativos e híbridos por abrangerem diferentes linguagens, modos, mídias e culturas. A multimídia é interativa e depende de seus usuários, que passaram de receptores a produtores; por isso, o nível de agência nesses espaços é muito maior. Ao analisarmos as produções multimodais dos alunos, percebemos que o conceito de agência está cada vez mais presente nos meios de comunicação atuais por permitirem que amadores criem em contextos até então conhecidos apenas por profissionais (LANKSHEAR E KNOBEL, 2012). Tirar fotografias e editá-las por meio de ferramentas presentes no próprio *Smartphone* ou nas mídias sociais (como *Facebook* e *Instagram*) são, para muitos usuários, atividades simples. Conforme pontuado por Lévy, criar e recriar imagens é cada vez mais fácil:

[...] os instrumentos digitais contemporâneos são cada vez mais fáceis de manejar. [...] As dificuldades de aprendizado parecem quase inexistentes para as jovens gerações. [...] A capacidade mínima para navegar no *ciberespaço* se adquirirá provavelmente em tempo muito menor que o necessário para aprender a ler e, como a alfabetização, será associada a

<sup>51</sup> *GIF (Graphics Interchange Format)* é um formato de imagem muito usado na internet para disponibilizar imagens com cores. O *GIF* animado é composto de várias imagens do formato *GIF*, compactadas em um só arquivo – o que o faz se assemelhar a um mini-vídeo.

muitos outros benefícios sociais, econômicos e culturais além do acesso à cidadania. (LÉVY, 2015, p. 61).

Gee (2005) defende que, com as tecnologias modernas, os jovens estão expostos a processos de aprendizagem mais aprofundados e mais ricos do que os processos aos quais estão expostos nas escolas. Conseqüentemente, trabalhar com novos tipos de produção é uma maneira de contemplar os diferentes modos de aprendizagem:

Nossas sensações corporais são integradas de forma holística, mesmo que nosso foco de atenuação de significado em qualquer momento particular possa ser um modo particular. Os gestos podem vir com som; imagens e texto ficam lado a lado nas páginas; Espaços arquitetônicos são rotulados com sinais escritos (COPE AND KALANTZIS, 2009, p. 179, tradução minha<sup>52</sup>).

Cope (2005) aponta para a necessidade de se considerar as novas formas de comunicação presentes na sociedade. Afinal, independentemente do local onde se dá, a comunicação, digital ou pessoalmente, é composta por diversos aspectos, que envolvem linguagem, aspectos visuais e som.

Para Rojo (2008, p. 24), “Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes) mais que a simples interação, a colaboração”. Para que os alunos sejam criadores de sentidos, eles devem aprender a usar os modos de comunicação já presentes em seu dia a dia a ponto de se tornarem analistas críticos, capazes de transformar discursos e significados, seja na recepção ou na produção de textos verbais ou imagéticos.

### **3. EDGAR ALLAN POE NA WEB: A REPRODUTIBILIDADE DOS CONTOS NA ANIMAÇÃO *EXTRAORDINARY TALES***

A literatura só existe em razão de um público leitor que a consome, o qual é parte da sociedade, acompanhando, pois, as atualizações tecnológicas e todo tipo de evolução no que se refere aos novos meios de comunicação ou propagação de informação. Com o intuito de acompanhar essas mudanças, textos literários têm sido veiculados em outros meios de

---

<sup>52</sup> Our bodily sensations are holistically integrated, even if our focus of meaning-making attentions in any particular moment might be one particular mode. Gestures may come with sound; images and text sit side by side on pages; architectural spaces are labelled with written signs.

comunicação, como em filmes. E, segundo Benjamin (1936), a reprodução de obras em massa é apenas o reflexo da reprodução dessas mesmas massas.

A narrativa existe em diferentes meios – o que não significa que haja perda de significado ou de valor na passagem de um meio ao outro. No entanto, é inegável que construções distintas recorrem aos recursos disponíveis em cada meio e requerem, inevitavelmente, diferentes formas de leitura. De acordo com Benjamin (1936), a reprodutibilidade de obras literárias requer do leitor diferentes habilidades de leitura, distintas do modo de leitura do texto impresso. Assim, em virtude dos novos modos de comunicação e de disseminação de informação, é possível encontrar textos literários circulando no meio fílmico e no virtual.

A literatura está cada vez menos relacionada ao livro impresso, pois, com a internet, as prateleiras de livros têm sido substituídas, em grande parte, pelos materiais disponibilizados no ciberespaço. Dessa forma, a reprodutibilidade de determinados textos literários em diferentes meios semióticos faz com que textos alcancem um número maior de leitores/telespectadores, via cinema, televisão e/ou internet (*streaming, online* ou por *download*). A animação *Extraordinary Tales* (2015), selecionada para o trabalho de leitura de LLI, traz em sua produção alguns contos do autor norte-americano Edgar Allan Poe e foi veiculada, desde sua criação, no ambiente virtual. Isso permitiu que os textos de Poe fossem acessados por diversos leitores de diferentes lugares.

Lévy (1999) pontua que a internet possibilita diferentes maneiras de acessar informação, de raciocinar e de conhecer. Ela permite que diferentes públicos acessem determinadas obras que, até então, eram restritas tão somente àqueles que tinham acesso a bibliotecas ou que detinham poder aquisitivo para adquirir os materiais impressos –, o que dificultava que um número maior de leitores tivesse contato com a literatura. Já com o advento da internet, é possível que muitos materiais sejam acessados pelos leitores onde quer que eles estejam e a qualquer momento. Conforme Negroponte “A vida digital exigirá cada vez menos que você esteja num determinado lugar em determinada hora [...] a vida digital envolverá muito pouca transmissão em tempo real” (1995, p. 159).

É cada vez mais comum encontrar leitores de obras disponibilizadas via internet. E é por conta disso que algumas obras já são produzidas justamente para circularem no meio virtual. É o caso da produção *Extraordinary Tales* (2015), uma antologia que traz cinco contos do autor norte-americano Edgar Allan Poe em uma animação dirigida por Raul Garcia. Embora a produção, como estratégia de divulgação, tenha sido divulgada no cinema em alguns países, ela foi criada com o

intuito de ser reproduzida no ambiente virtual. Logo após sua “estreia” em 2015, a animação podia ser comprada por usuários *Apple* por meio da *Apple Store*; para os demais internautas/telespectadores, a produção estava disponível para compra em um *site* oficial e podia ser assistida via *download*. Havia, também, a opção de adquirir o *DVD* ou o *Blue-Ray*. Em 2016, a *Netflix* norte-americana disponibilizou a animação no modo de transmissão *streaming*; contudo, no Brasil, a animação só podia ser acessada em *sites* não oficiais. No final de 2016, era possível encontrar a produção completa disponibilizada no *YouTube* com as legendas em português. É muito provável que algum usuário tenha feito o *upload* do vídeo a partir de um compartilhamento via *web* e que isso tenha permitido aos telespectadores brasileiros o acesso aos contos de Poe.

Da mesma forma que a leitura tem migrado da página à tela, o entretenimento na TV tem dado lugar a outros aparelhos como computador, *tablets* e *Smartphones*. Em alguns casos, o aparelho de TV é utilizado como um suporte de acesso à internet, seja utilizando uma *Smart TV*<sup>53</sup> ou o aparelho *Chromecast*<sup>54</sup>. E, nesses casos, muitos programas ofertados pela TV aberta ou, até mesmo, pela TV por assinatura nem são acessados.

Os hábitos de entretenimento dos novos leitores estão muito mais ligados ao ambiente digital do que à mídia impressa; por isso é que é necessário aliar as práticas educacionais ao perfil do novo leitor. Em 1995, Negroponte antecipou que o acesso ao entretenimento seria personalizado no futuro e que os espectadores não mais precisariam estar na frente da TV em determinado horário para assistir ao seu programa favorito. O teórico pontuou que “A informação por “encomenda” dominará a vida digital. Nós solicitaremos, explícita ou implicitamente, tudo o que quisermos e quando o quisermos” (NEGROPONTE, 1995, p. 163). Até mesmo os canais de TV por assinatura têm se atualizado em alguns aspectos a fim de acompanhar esse novo perfil de telespectador, oferecendo programações *On Demand*, sendo possível comprar um filme para assistir quando quiser.

Em uma das aulas da oficina, durante uma discussão sobre os hábitos de entretenimento dos alunos, eles disseram que assistem aos canais da TV apenas quando estão reunidos com seus familiares, pois, nas demais situações, preferem escolher na internet o que irão assistir, justamente

---

<sup>53</sup> *Smart TV* é uma expressão do âmbito da tecnologia e que significa “televisão inteligente”. A *Smart TV* também é conhecida como TV conectada ou TV Híbrida, porque é uma junção da televisão com a internet.

<sup>54</sup> *Chromecast* é um dispositivo criado pelo *Google* para transformar TVs comuns em *Smart TVs* com acesso a apps diversos. É necessário usar uma rede Wi-Fi para transmitir vídeos e outros conteúdos a partir de um *smartphone*, *tablet* ou *notebook*, basta fazer o *download* do software oficial para espelhar o conteúdo na televisão.

pela facilidade de poderem fazê-lo no momento e no lugar que lhes convém. Como previsto por Negroponte em 1995 (p. 166), os telespectadores no futuro poderiam assistir a “qualquer coisa, a qualquer hora, em qualquer lugar”.

Se o internauta/telespectador atual acessa informações dessa forma “personalizada”, é inegável que a maneira de produzir conteúdo também mudou. Não é necessário que pessoas estejam em uma mesma sala para fazer um trabalho em colaboração. Esse é o caso da produção da animação: um processo que durou nove anos e que contou com o trabalho de uma grande equipe (com membros de Luxemburgo, Espanha, Estados Unidos, México, Madrid e Bruxelas). Todas as pessoas envolvidas na produção utilizaram ferramentas do computador e do ciberespaço para o trabalho. Em entrevista<sup>55</sup>, o diretor Raul Garcia afirma que a internet foi essencial para que a produção pudesse ser feita, uma vez que aspectos como os desenhos, sons, músicas e vozes foram feitos individualmente por diferentes profissionais e, posteriormente, reunidos. Um trabalho assim, tão longo e feito de forma colaborativa, só pôde ser produzido com tamanha efetividade, porque todos os envolvidos puderam se comunicar sem se deslocar – o que foi possibilitado pela internet.

A animação utilizou recursos tecnológicos durante toda a sua produção, desde o *design* das animações, feitas via computador, até as vozes dos profissionais que narraram cada conto. Especificamente para o trabalho de narração dos contos, foram convidados atores que eram também leitores de Poe, que trabalham ou já haviam trabalhado com o gênero “terror” em suas carreiras. Dentre os convidados que cederam suas vozes para narrar a animação, estão o ator, cantor e autor inglês Christopher Lee (1922-2015), que narrou o conto *A Queda da Casa Usher*; o mexicano Guillermo Del Toro, que cedeu sua voz para narrar o conto *O Poço e o Pêndulo*; e Bela Lugosi (1882-1956), que narrou, mesmo após ter morrido, o conto *O Coração Delator*. Explica-se: Bela Lugosi faleceu em 1956; então, a equipe de produção recorreu a gravações antigas, que tiveram de ser “limpas” por meio de programas de áudio para que fosse possível isolar a voz do ator.

Ao pensar na circulação dessa animação, pode-se estabelecer uma relação entre a literatura e a evolução dos equipamentos tecnológicos. Nessa perspectiva, Hayles (2009) classifica as obras literárias presentes no meio digital como o reflexo representativo de um novo tipo de subjetividade, caracterizada pela cognição distribuída. Isso significa que uma ação em rede pode incluir diversos agentes, humanos e não humanos, que, por sua vez, podem produzir conteúdo em espaços reais ou

---

<sup>55</sup> <http://www.cartoonbrew.com/interviews/nine-years-in-the-making-raul-garcias-poe-anthology-extraordinary-tales-has-arrived-120563.html>

virtuais. A teórica aponta que esse tipo de obra não migra para o digital: ela já nasce nesse ambiente, sendo pensada e concebida nos paradigmas do meio digital.

A internet e as ferramentas disponibilizadas no computador permitiram que a obra de Poe fosse transformada em animação e que o autor fosse revisitado mais de duzentos anos depois de sua morte. A relação entre a literatura e o filme é antiga: até mesmo produções de Poe já haviam sido adaptadas para filmes inúmeras vezes. Contudo, nesta animação dirigida por Raul Garcia, o fator internet contribuiu tanto para a produção quanto para a reprodução dos contos do autor.

A reprodutibilidade dessa produção no meio virtual fez com que ela chegasse a mais leitores/telespectadores e, diferentemente do cinema, uma animação disponibilizada na internet (via *streaming* ou via *download*) permite que ela seja acessada pelo leitor quando ele quiser. O perfil do leitor que faz suas leituras em meios diversos é retratado por Canclini (2008): o autor explica que o acesso a produtos culturais está cada vez mais acontecendo em meios variados. Ademais, o teórico afirma que há uma tendência de mercantilizar produções culturais e de massificar a arte e a literatura a fim de oferecer os bens culturais em vários suportes ao mesmo tempo (como na música, nos HQs, em filmes, e não apenas no cinema). Isso se prova pelas diversas formas possíveis que hoje se tem de acessar produções.

Tal processo não se dá apenas por uma renovação mercadológica. É resultado da demanda criada por aqueles consumidores cujos hábitos culturais diferem dos de antigamente. Afinal, os consumidores atuais são também espectadores e internautas (CANCLINI, 2008). Desse modo, a leitura torna-se uma experiência comunicacional de signos diversos – dos visuais aos sonoros e verbais.

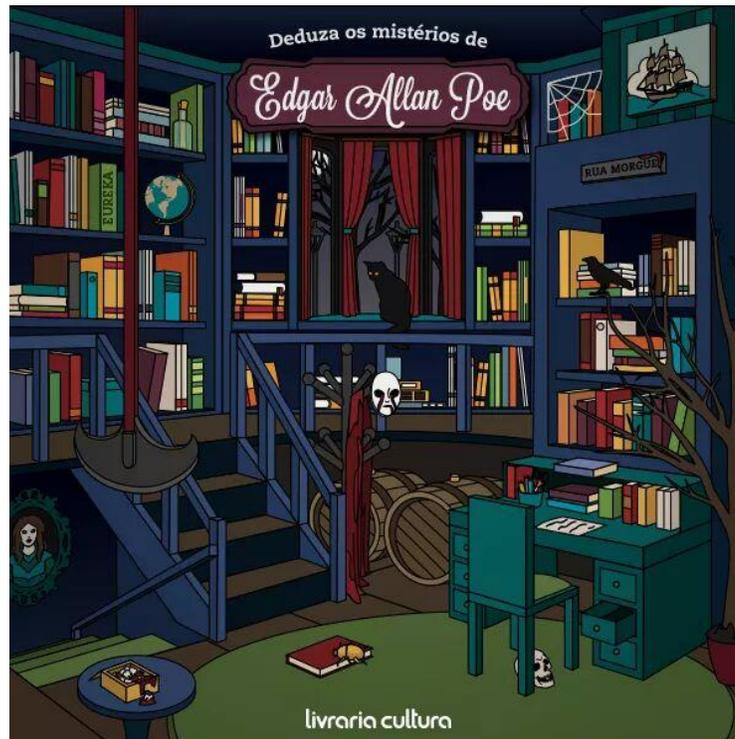
De acordo com Gomes (2017), o modo como o mercado editorial se relaciona com o leitor também mudou. A autora aponta que

O próprio mercado editorial tem feito alterações nesse sentido, mesclando os modos e as mídias, assim como investindo em novos suportes, no projeto gráfico com maior apelo visual, nas campanhas de divulgação, nos livros interativos, nos suportes eletrônicos de leitura, nas obras que apresentam dispositivos audiovisuais que a complementam, produções hipertextuais, entre outros (GOMES, 2017, p. 52).

Essa mudança de mídias, citadas por Gomes, pode ser percebida na imagem a seguir, criada e postada pela Livraria Cultura em sua página do *Facebook*. O objetivo da postagem era remeter os leitores a alguns contos de Poe, representados por imagens. Além disso, a Livraria buscava a

interação entre os leitores (que são seu público em potencial), esperando que eles relatassem, por meio de comentários deixados sob a publicação, quais contos eles foram capazes de encontrar<sup>56</sup>.

**Figura 11:** Deduza os Mistérios de Edgar Allan Poe



Fonte: Facebook Livraria Cultura.

Devido à dinamicidade do ciberespaço e ao aguçamento sensível dos usuários, as produções literárias são cada dia mais ricas em elementos multimidiáticos. Isso permite que, em uma mesma produção, diferentes tipos de linguagem (verbal ou não verbal) possam ser encontradas, de acordo com a mídia em que ela é criada/ reproduzida.

Em conformidade com Hayles (2009), é importante observar que a literatura eletrônica<sup>57</sup> está inserida em um contexto histórico; por isso, ela precisa dialogar com os demais elementos presentes no contexto de comunicação digital, como o universo dos *games* e do cinema. Portanto,

<sup>56</sup> Os contos encontrados por mim foram: *O Poço e o Pêndulo*; *A Máscara da Morte Rubra*; *Assassinatos na rua Morgue*; *o Escaravelho de Ouro*; *Eureka*; *O Corvo*; *Berenice*; *Manuscrito encontrado numa Garrafa*; *O Barril de Amontillado*; *O Retrato Oval*; *O Caixão Quadrangular*.

<sup>57</sup> Hayles (2009) classifica como literatura eletrônica produções que tragam em si aspectos literários, como a narrativa, e que sejam produzidas no meio digital e, posteriormente, circulem nesse meio.

o acesso a obras no meio digital, sejam elas produzidas ou tão somente reproduzidas nesse meio, exige novas habilidades de leitura. As práticas de leitura tendem a acompanhar a evolução das práticas comunicativas, e tanto os leitores quanto os produtores de conteúdo devem adaptar-se a essas práticas, desenvolvendo novas formas de ler e criar sentidos.

As produções fílmicas de textos literários que circulam no ciberespaço atingem um público numeroso, pois podem ser acessadas em larga escala e fazem parte de uma cultura destinada à coletividade. A partir de tramas e narratividade, essas produções fílmicas contribuem para a reinterpretação de textos antes acessados apenas por meio de palavras escritas e impressas. Ressalte-se que o ato de reproduzir textos literários em outros meios não diminui sua valoração artística tampouco diminui o texto literário que neles circula. Ao contrário: tais reproduções são responsáveis pela sobrevivência (STAM, 2005) do texto e por mantê-lo em circulação.

### 3.1 *WORDS INTO IMAGES*: DESDOBRAMENTOS DO TRABALHO COM A LEITURA DO CONTO-ANIMAÇÃO *O CORAÇÃO DELATOR* PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

A circulação de textos literários em outros meios, na maioria das vezes, acontece pelo processo de adaptação<sup>58</sup>, responsável por levar tais textos para novas produções, como filmes, histórias em quadrinho e jogos. A adaptação tem sido prática comum de produtores e diretores nos últimos anos, o que permite que se tragam à atualidade histórias que já circulavam em outros suportes, como o livro. A reprodutibilidade de textos literários em outros meios possibilita que textos verbais, independente de sua data de produção, voltem à circulação e contemplem um novo público, valorizando diferentes formas de letramento e práticas de leitura que extrapolam a palavra escrita e impressa, como compreendido por Chartier (1999). Esses novos modos de ler e comunicar são o reflexo da “convergência” (citada por Jenkins (2005) entre o fluxo de conteúdos com as múltiplas plataformas de mídia, uma vez que os muitos mercados midiáticos acompanham o comportamento migratório do público quanto aos meios de comunicação.

---

<sup>58</sup> O processo de (re)criação do texto literário em outro meio e suporte recebe diferentes nomenclaturas de acordo com diferentes vertentes teóricas e campos do saber, podendo esse ser chamado de “tradução intersemiótica”, “adaptação” dentre outros. Valendo-me das teorias dos estudos da tradução, adoto o termo “tradução intersemiótica”, no entanto, neste trabalho optei por utilizar o termo “adaptação” por tratar-se da forma como os alunos se referem popularmente ao conto em circulação nos seus diferentes suportes.

Nessa perspectiva, para o trabalho na oficina, os hábitos de leitura e de entretenimento dos alunos foram investigados por meio de questionários e discussões em sala. O objetivo era compreender qual era a relação dos alunos com textos literários nas diversas mídias e meios nos quais eles podem ser reproduzidos. Ao saberem que trabalharíamos com contos em meios semióticos distintos, os alunos mostraram grande interesse em “comparar” e em falar sobre os filmes que já haviam assistido e que haviam sido adaptados de livros. Percebi, então, que poderíamos explorar esse assunto durante as leituras dos contos e de suas respectivas animações. Analisar os aspectos de cada produção (livro e filme) permitiu que os alunos olhassem para elas de maneira crítica, levando em consideração as possibilidades de criação de cada meio. Eles tinham em mente que adaptar não significa “fazer uma cópia” do que fora produzido anteriormente. E esse olhar – que muitas vezes passa despercebido pelos telespectadores do senso comum – contribuiu para sua formação como leitores não só da letra, mas também da imagem.

Com base nesses novos modos de ler, nesta subseção, apresentarei a leitura e análise dos alunos sobre o conto *O Coração Delator* (2017) e sua adaptação para a animação *Extraordinary Tales* (2015). Embora todos os contos tenham sido trabalhados no texto verbal e nas animações, abordarei nesta seção apenas o trabalho com o conto *O Coração Delator* (2017) para, em seguida, apresentar as adaptações em quadrinho feitas pelos alunos. A escolha de selecionar uma seção para tratar especificamente deste trabalho se deu após perceber que a díade Literatura x adaptação contribuiu diretamente para o desenvolvimento crítico dos alunos. Isso pôde ser notado por meio das respostas dos questionários inicial e final e dos recortes discursivos dos alunos durante as discussões em sala. O resultado das discussões foi, então, materializado em suas produções dos quadrinhos.

A fim de marcar a mudança do ponto de vista dos alunos do primeiro ao último encontro da oficina (principalmente no que diz respeito ao processo adaptativo), começarei apresentando alguns recortes de respostas aos questionários (RQ) inicial e final e alguns recortes de fala (RF) das discussões após a leitura do texto verbal e da animação. Posteriormente é que apresentarei a adaptação em quadrinhos feita por eles.

No primeiro encontro da oficina, ao responderem o questionário inicial, foi possível verificar que todos eles já haviam assistido a filmes adaptados de livros. Quando os alunos falavam de suas opiniões acerca dessas produções fílmicas, a maioria expressava opiniões negativas, como apresento a seguir:

RQ - L. Sim, foi horrível, pois no filme A Culpa é das Estrelas muitas partes foram cortadas que são muito interessantes e deveriam aparecer no filme, o que mostraria mais a realidade do livro em si.

RQ - GB. Os filmes adaptados dos livros do John Green são até que bons, mas eles perdem muito da essência da coisa.

RQ - AS. Sim, não gostei, a adaptação não segue a história do livro, apenas usam como base.

Como é possível observar nos recortes acima, a maioria dos alunos tem acesso a produções que circulam em meios distintos. No entanto, é possível notar sua insatisfação como telespectadores, ao quererem ver na tela exatamente o que está no livro ou, ainda, ao quererem ver representado na tela o que eles construíram em sua imaginação durante a leitura. Uma das razões desse descontentamento é a forma com que cada uma das produções é acessada, já que o livro nos conta algo que é mostrado pelo filme – o que pode causar estranhamento no leitor que teve contato com o livro antes de assistir ao filme. Entretanto, cabe ressaltar que, assim como a leitura das palavras dá margem a diferentes interpretações, as imagens também podem ser interpretadas de diferentes modos por diferentes leitores. Observamos, então, que a qualidade de uma adaptação é medida pelos alunos com base na “fidelidade” dela ao livro. Dentre as respostas do questionário inicial, dois alunos apresentaram pontos de vista muito interessantes e diferentes dos colegas:

RQ - LM. Sim, já assisti vários, achei legal ver (a história) sobre duas perspectivas diferentes.

RQ - E. Já assisti, eu acho legal pois o autor do filme fez o roteiro de acordo com o que ele gostou ou queria mudar no filme.

Aqui, no entanto, vemos que, talvez, mesmo que de maneira inconsciente, alguns alunos entendem que, de fato, ao falarmos de um livro e de um filme, devemos pensar em produções distintas, que dispõem de distintos recursos e possibilidades de criação. Ao olharmos para uma adaptação fílmica de um livro, estamos falando de diferentes modos de contar uma história. O livro nos faz mergulhar em um mundo ficcional que nos permite construir, imaginativamente, personagens e espaço por meio das palavras que conduzem o texto; já o filme nos mostra uma narrativa que nos faz nela imergir por meio das percepções auditiva e visual da trilha sonora, além da atuação dos personagens e da caracterização do espaço (DINIZ, 2005). De um lado, interpretamos as marcas pretas na página branca, e, de outro, percebemos e interpretamos uma

representação na tela por meio de uma ação imaginativa, cognitiva e emocional (HUTCHEON, 2011). Com base nas particularidades e nas possibilidades de cada um desses meios, não seria justo avaliar a qualidade de um filme tendo como base tão somente sua similaridade com o livro.

Ainda nessa mesma perspectiva, a próxima pergunta do questionário inicial foi “Se você assistisse a um filme que foi originado de um livro, isso despertaria em você o interesse em ler o livro? Por quê?”. Nesse caso, grande parte das respostas convergiu para uma mesma ideia: “Eu leria o livro para saber mais sobre a história, mais detalhes” – o que remete à noção de que o filme é uma obra incompleta, falha em transmitir a história integral do livro. Contudo, conforme apontado por McFarlane (2004), esse sentido de que “há algo faltando” vem justamente da diferença de percepção da imagem visual presente no filme em contraposição ao conceito da imagem mental criada durante a leitura do livro, algo particular a cada leitor.

De maneira geral, as respostas dos alunos, inicialmente, assemelhavam-se ao imaginário de um possível “senso comum” que quer ver nas telas exatamente o que está no livro e que acaba por classificar o livro como mais valioso (ou melhor) que o filme. Stam (2000) argumenta que, pelos olhos do senso comum, a primazia do livro, quando comparado ao filme, ocorre, primeiramente, pelo fato de que a literatura é uma arte mais antiga que o cinema; ainda, o autor acredita que tal hierarquia envolve o que ele chama de “iconofobia”, que é um preconceito em relação ao visual, além de “logofilia”, que é a sacralização da palavra escrita.

Partindo desse posicionamento dos alunos, vi na leitura dos contos e das animações uma oportunidade de explorar melhor a relação entre os livros e suas adaptações para filmes, dando aos alunos oportunidades para pensarem nessas produções a partir dos recursos de que cada meio de circulação dispõe (como as palavras, ilustrações e número de páginas, no caso do livro, e as imagens em movimento, interpretação dos atores, cores, sons e tempo de duração, no caso do filme).

Em momento algum trabalhei com “teoria” em sala, tendo procurado estabelecer discussões que levassem os alunos a pensar nos elementos particulares de cada produção e nas particularidades do livro e do filme. Objetivava que eles compreendessem que, embora possam existir adaptações que não agradem os telespectadores, essas não devem ser avaliadas com base em um conceito de equivalência, mas com base na linguagem e nas possibilidades de produção típicas do meio audiovisual – o que envolve não apenas questões técnicas, mas também a recepção dos telespectadores. Uma comparação valorativa é injusta quando superestima o “original”, que é

literário e circula na forma escrita, em detrimento da sua adaptação, que parte do “original”, mantendo sua própria linguagem.

Para uma vertente pós-moderna de estudos da adaptação, esta é entendida como uma leitura e, por isso, não há como preservar os significados de um “original”, uma vez que a adaptação produz novos significados. O processo visto sob este olhar é redefinido e põe em xeque a possível existência de uma relação vertical e hierárquica do “original” sobre a “cópia”. Para Hattner (2016), o julgamento valorativo dessas produções é reflexo de uma perspectiva logocêntrica, ou seja, a crença de que palavras têm maior valor do que imagens e, assim, a literatura no suporte livro é vista como melhor do que a literatura que circula no cinema.

Com base nos estudos pós-modernos de adaptação, o diretor de um filme é tido como um leitor e, por conseguinte, o que vemos materializado na adaptação é reflexo de sua leitura do livro e do que ele decidiu contemplar em sua produção. Ao falar das escolhas do adaptador, Hutcheon (2011) diz que adaptar é um trabalho de subtrair e contrair, feito com base no que é mais ou menos relevante para quem o faz; nesse caso, o diretor do filme. Ainda, segundo a teórica:

[..] a adaptação é um processo de apropriação, de tomada de posse da história de outra pessoa que é filtrada, de certo modo, por sua própria sensibilidade, interesse e talento. Portanto, os adaptadores são primeiramente intérpretes, depois criadores (HUTCHEON, 2011, p. 45).

Por essa razão, assistir a uma produção que tem especificamente um texto verbal literário como texto de partida pode causar estranhamento e, até mesmo, suscitar rejeição no público. Isso quando se tem como parâmetro a busca por uma equivalência entre os dois, como aconteceu na leitura do conto *O Coração Delator* (2017) pelos alunos.

Na discussão após a leitura, os primeiros comentários de alguns alunos foram sobre a representação do narrador, que é caracterizado na animação como um homem, embora não haja no texto verbal informações sobre seu nome, idade, aparência física ou gênero. No conto, a presença do narrador é marcada pelo discurso em primeira pessoa, revelando alguns verbos e adjetivos o gênero do personagem – o que foi observado pelos próprios alunos:

RF – LM: No conto não fala se o narrador é homem, mas algumas palavras que ele usa quando conta a história revelam isso desde o começo, por exemplo louco, irritado.

RF – N: Mesmo não tendo informações sobre o narrador eu pensei que ele fosse homem porque ele morava com o velho, mas eu não tinha reparado nas palavras, acho que é automático quando a gente lê.

É importante esclarecer que o conto lido pelos alunos foi em língua portuguesa<sup>59</sup>, idioma no qual o gênero está presente no discurso em primeira pessoa. Já quando o conto é lido em língua inglesa, há menos aspectos que levam à identificação de quem fala, como podemos verificar nos trechos a seguir:

“Se ainda pensais que sou **louco**, não mais o pensareis, quando eu descrever as sábias precauções que tomei para ocultar o cadáver” (POE, 2017, p. 131, grifo meu).

“If still you think me **mad**, you will think so no longer when I describe the wise precautions I took for the concealment of the body” (POE, 2006, p. 500, grifo meu).

No conto em língua inglesa lido pelo diretor, a ausência de informações sobre a caracterização do personagem permitiu que a criação nas animações fosse direcionada à representação que o diretor teve do personagem, ou seja, como uma figura masculina. É importante ressaltar que, durante a leitura, o personagem não é visualizado por completo, já que a formação de sua imagem se dá a partir da combinação da representação de seus atos e da história como um todo. O objetivo dessas representações no texto escrito não é, portanto, fazer com que as personagens fiquem fisicamente visíveis, mas é buscar focalizar o que a construção de sentidos pelo leitor pode significar.

Outra característica marcante apontada pelos alunos é a forma como o diretor representou fisicamente os personagens. Na animação *Extraordinary Tales* (2015), ele optou por caracterizar os personagens por meio de traços pretos bem definidos, de forma a aproximá-los de uma representação mais real, sendo apenas o preto e o branco as cores utilizadas durante todo o filme. Nesse caso, os traços e as cores conferem aos personagens um caráter realista, o que, segundo os alunos, fê-los sentir tanta tensão quanto durante a leitura do conto verbal – como pode ser observado nos comentários a seguir.

---

<sup>59</sup> O conto *O Coração Delator* (2017) foi trabalhado com os alunos apenas em língua portuguesa. Embora alguns contos selecionados para a oficina tenham sido trabalhados também em língua inglesa, esse aspecto não foi explorado neste trabalho, pois o objetivo da oficina não era ensinar inglês, mas trabalhar com a circulação da LLI em outros meios, visando à formação de um leitor crítico.

RF – AD: A voz e a calma que ele fala sobre o que vai fazer me deixaram tenso. Igual no texto parece que ele falava comigo na animação ele olha para a “câmera” o tempo todo, e causa a mesma sensação, parece que ele está bem perto da gente.

RF – L: A história tem muitos detalhes e isso prende a nossa atenção esperando o que vai acontecer depois, os personagens parecem muito com o que eu imaginei quando li, parecem pessoas de verdade. Eu teria medo das imagens e da voz dele se eu assistisse sozinha em casa.

No conto de Poe, não há nenhuma descrição sobre as características físicas do narrador: todas as descrições relacionadas a ele se referem à sua personalidade e a seus pensamentos. Na animação de Garcia (2015), esta é a forma como o narrador foi caracterizado:

**Figura 12:** O narrador/assassino na animação



Fonte: Animação *The Tell-tale Heart* (2015).

Segundo os alunos, a voz do narrador colabora para o efeito de suspense. Na animação de Garcia (2015), a voz de Bela Lugosi<sup>60</sup>, como apresentado anteriormente, aumenta o efeito de suspense por ser uma voz grave e por narrar o conto de forma pausada (já que o que se ouve, durante toda a animação, é apenas a voz do narrador enquanto confessa seu crime).

Se no texto impresso dispõe-se basicamente da linguagem verbal e da ilustração, em produções que têm a imagem vinculada a outros suportes além do livro (as animações, por exemplo), dispõe-se de muitos outros recursos (a exemplo do som, legenda e trilha sonora) que

<sup>60</sup> Bela Lugosi faleceu em 1956. Era ator e grande fã de Poe e do gênero terror. Para que sua voz pudesse ser utilizada na narração de dois contos da animação *Extraordinary Tales* (2015), a equipe de produção recorreu a gravações antigas, que tiveram de ser “limpas” por meio de programas de áudio que isolassem apenas a voz do ator.

tornam o trabalho de representação mais “concreto”. Entretanto, mesmo com tais recursos, “nuances de tom, humor, e a expressão de sentimentos, permanecem, às vezes, apenas implícitos, cabendo ao espectador interpretá-los” (DINIZ, 2005, p. 22). Isso nos mostra, como discutido no capítulo 2, que o contato com as imagens e os sons também leva à construção de uma interpretação da parte dos leitores/espectadores.

O texto não traz muitos detalhes também sobre as características do “velho”, nada sobre sua aparência física, nome ou idade precisa. Na opinião dos alunos, no entanto, a caracterização desse personagem na animação reforçou sua descrição do conto:

RF – N: Parece que o velho é mais velho ainda na animação por causa das rugas e de não ter cabelo.

RF – D: Dá mais dó do velho na animação porque parece que ele é mais debilitado, no texto não fala que ele é cadeirante, mas na animação ele é.

A aproximação à realidade na animação de Garcia (2015) se dá pelo realismo presente nos traços em preto, responsáveis por reforçar as marcas de expressão advindas da idade avançada do personagem, e presente em seu olho disforme, como descrito no conto: “Um de seus olhos parecia um olho de abutre... um olho de cor azul-pálido que sofria de catarata” (POE, 2017, p. 128).

**Figura 13:** O “velho” na animação



Fonte: Animação *The Tell-tale Heart* (2015).

Na perspectiva dos alunos, o “velho” na animação *Extraordinary Tales* (2015) está bem próximo do personagem por eles imaginado quando leram o conto verbal, pois, segundo os alunos, está-se tratando de um “homem velho de verdade”. Quanto à caracterização do espaço, não há no

conto nenhuma descrição da casa ou de seus arredores, ficando a cargo do leitor a criação desse espaço durante a leitura. Algumas passagens do conto permitem fazê-lo:

O quarto dele estava escuro como piche, espesso de sombra, pois as janelas se achavam hermeticamente fechadas, por medo dos ladrões.

[...]

É só o vento na chaminé...é só um rato andando pelo chão (POE, 2017, p. 130).

Na opinião dos alunos, por ser grande e escura, a casa na animação parece ainda mais assustadora, conforme podemos observar nos comentários a seguir:

RF – T: Quando eu li eu imaginei uma casa menor, e imaginei a casa colorida, com coisas coloridas dentro. Só de ver a casa no começo da animação já dá pra saber que algo ruim vai acontecer.

RF – D: Na primeira cena da animação quando a gente vê a casa grande em preto e branco e as árvores mexendo por causa do vento, já dá pra sentir que a história vai ser “sinistra”.

Na animação, a casa é de madeira, com dois andares e com árvores ao lado de fora, sem vizinhança; os traços e as cores utilizados atribuem ao espaço um ar de abandono e horror, reforçado pelo uso excessivo da cor preta.

**Figura 14:** A casa na animação



Fonte: Animação *The Tell-tale Heart* (2015).

Há, assim, na animação de Garcia (2015), uma aproximação com a realidade, pois os dois personagens e a casa podem ser relacionados ao mundo real. Ao analisar a adaptação do conto de Poe para a animação, os alunos concluíram que o diretor fez sua própria leitura do conto e, a partir dela, decidiu manter uma atmosfera de tensão ao retratar os personagens e o espaço de uma forma facilmente relacionada ao mundo real, sobretudo pelo estilo do desenho e pela voz do narrador. Como reforça Diniz (2003), toda “modificação” no texto é servil ao propósito de como se dará a recepção pelos jovens, além de levar em consideração o prestígio atribuído ao texto de partida [e a seu autor; no caso, Poe, consagrado no gênero terror].

Após a leitura do conto *O Coração Delator* (2017) e após as discussões acerca do texto verbal, da animação e dos aspectos relacionados ao processo de adaptação, pensei em uma forma de os alunos “colocarem em prática” o trabalho de leitura realizado em sala seria. Decidi conferir-lhes o papel de adaptadores. Sugeri, então, que os alunos confeccionassem uma história em quadrinhos, inspirada no conto *O Coração Delator* (2017) e na animação *The Tell-tale Heart* (2015). Para a atividade, eles deveriam usar de criatividade e imaginação. A única instrução foi que eles deveriam ter em mente as discussões acerca do processo adaptativo, realizadas em sala desde o trabalho com o primeiro conto na oficina.

Alguns alunos decidiram fazer sozinhos o trabalho; outros decidiram fazer em grupo. Ao final da aula, sete quadrinhos já haviam sido produzidos a partir do conto e de outros desenhos animados, filmes ou séries de TV. Dos sete quadrinhos confeccionados, apresento três: o primeiro, adaptado de um filme; o segundo, de uma série televisiva; e o terceiro, de um desenho animado.

Figura 15: O Coração Delator adaptado para HQ pelos alunos<sup>61</sup>



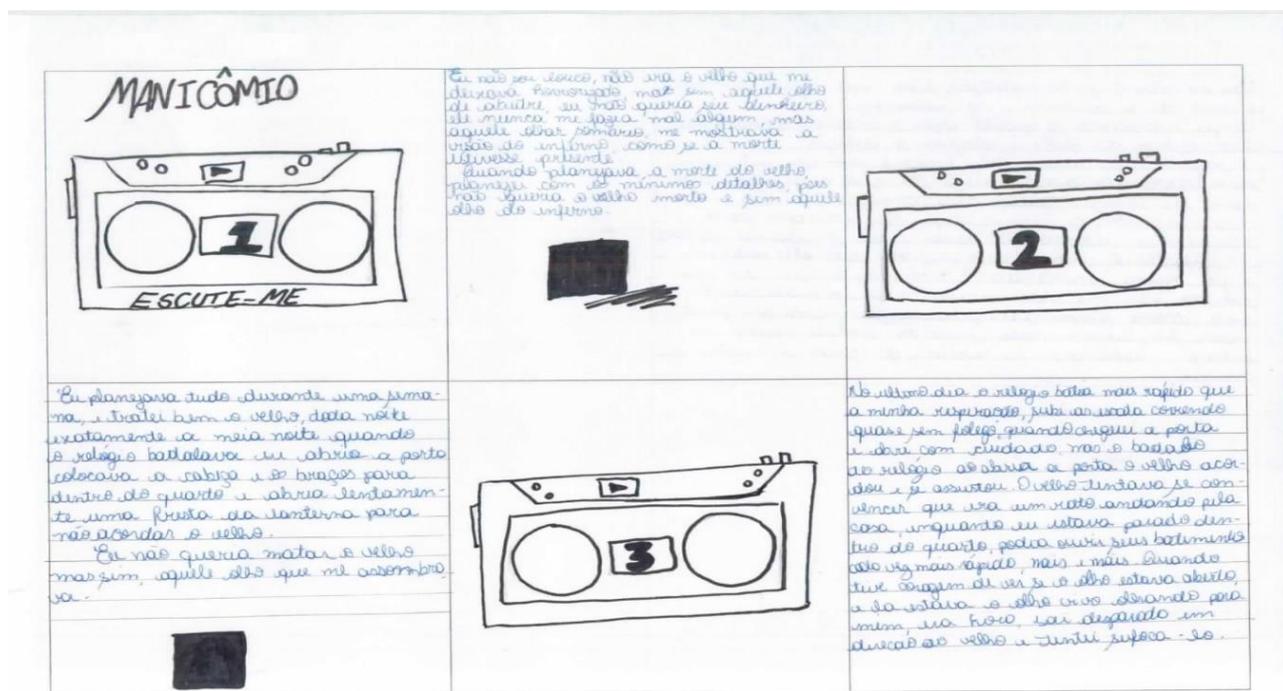
Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa

É possível observar que a adaptadora do desenho acima relacionou o conto *O Coração Delator* (2017) ao filme *O Meu Malvado Favorito* (2010). O primeiro indício que associa o conto ao filme foi o título criado pela aluna: *O Coração Delator de Agnes*, que é uma das personagens do filme. O quadrinho foi dividido em quatro partes: na primeira, há um diálogo entre os quatro personagens principais do filme (da esquerda para a direita: Edith, Margo, Agnes e Gru, respectivamente), podendo-se notar pela conversa das meninas que Gru representa o “Velho” do conto de Poe. Além disso, o problema de catarata do personagem do conto de Poe foi mantido na história dos alunos. Até mesmo a expressão “olho de abutre” é utilizada por Agnes ao descrever o olho de Gru. No segundo quadro, há a parte escrita da história, recontada pelos alunos, na qual Edith e Margo viajam, e Agnes fica com Gru na casa, vendo aí a oportunidade de se livrar daquele “olho maldito”, matando Gru. No terceiro quadro, três policiais batem à porta, assim como no conto; contudo, nos quadrinhos, os policiais são representados pelos personagens do filme, os Minions, que chegam a casa para verificar o que estava acontecendo. No quarto quadrinho, em um dos cômodos da casa, Agnes conversa com os policiais e confessa ter matado Gru, levantando uma

<sup>61</sup> Os HQs adaptados pelos alunos estão em tamanho maior na seção de Apêndices.

das pranchas do assoalho para mostrar onde havia escondido o corpo. Sua confissão se dá pela mesma razão que no conto: ela não aguenta mais escutar as batidas do coração de Gru. Ao unir o conto de Poe ao filme *Meu Malvado Favorito* (2010), a aluna conseguiu juntar duas produções distintas (texto verbal e filme) em um terceiro suporte, os quadrinhos. Segundo Jenkins (2005), a capacidade de compartilhar saberes entre sistemas diferentes e de formar conexões entre pedaços de informações é característica do que ele chama de “cultura da convergência”.

**Figura 16:** *O Coração Delator* adaptado para HQ pelos alunos



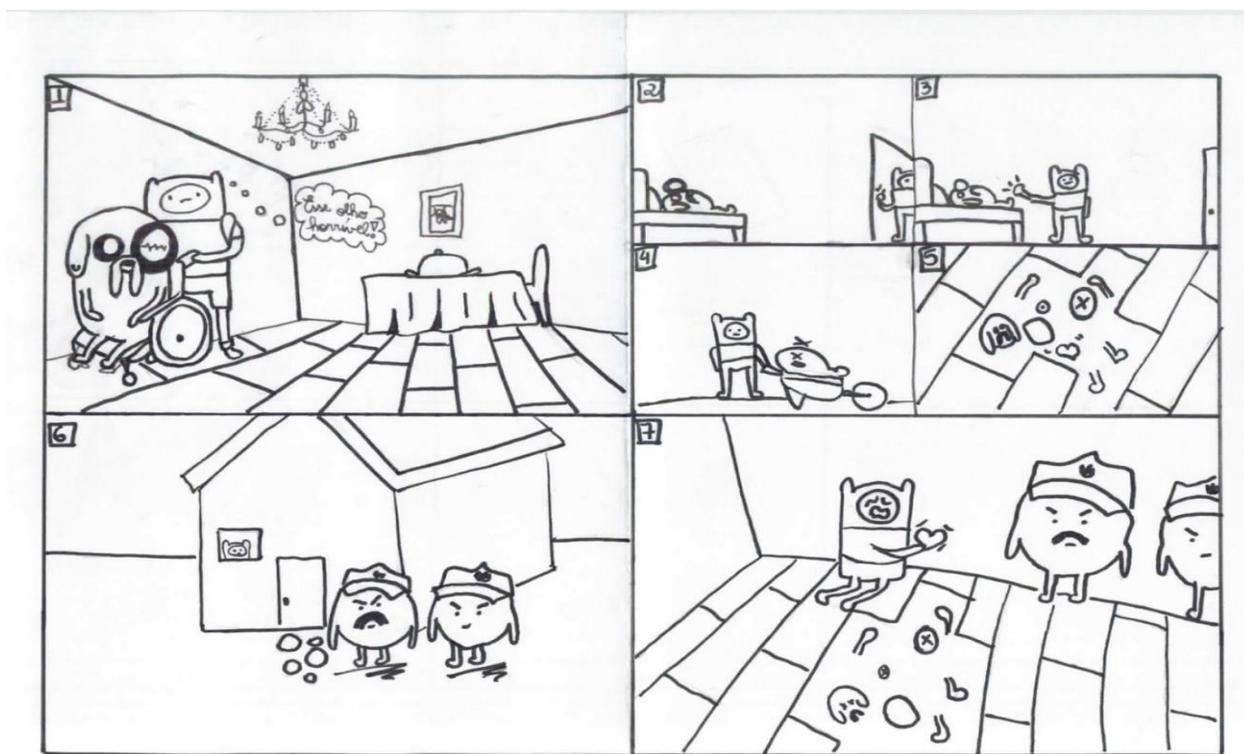
Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa

A segunda adaptação para os quadrinhos foi inspirada na série da Netflix, *13 Reasons Why*<sup>62</sup> (2017). A primeira temporada da série foi lançada em março, e a maioria dos alunos estava assistindo à série na mesma época em que ocorria a oficina de literatura. Nos quadrinhos, os alunos apresentam três fitas gravadas em um manicômio, as quais contêm a confissão do assassino, as razões e os detalhes do homicídio do “velho”. A ligação com a série se estabelece justamente devido à presença das fitas gravadas, já que, na trama televisiva, a personagem principal, Hannah,

<sup>62</sup> *13 Reasons Why* é uma série norte-americana de drama e mistério que foi produzida por Brian Yorkey para a Netflix em 2017, e foi adaptada do livro *13 Reasons Why* escrito por Jay Asher em 2007.

antes de cometer suicídio, grava treze fitas e as endereça a treze pessoas de sua escola. Nas fitas, Hannah apresenta os treze “porquês” que a levaram a se suicidar; diferente disso, nos quadrinhos, o assassino confessa o porquê de ter tirado a vida do “velho” com quem morava. Embora, desde o começo da narrativa, o assassino do conto tente convencer o leitor de que não é louco, os alunos autores dos quadrinhos disseram que o assassino, após sua confissão, foi levado para um manicômio; logo, a história teve um “final”. No caso dos quadrinhos, a identidade dos alunos se marca não apenas na escolha da série relacionada ao conto, mas também na escolha do desfecho – o que lembra as produções *fanfics*, nas quais os fãs se baseiam em uma história, mas se sentem livres para modificar e criar dentro desse universo. Essa “apropriação” de determinados elementos de histórias preexistentes é citada por Jenkins (2005) como algo importante e valioso no processo de “letramento cultural”. E a produção levada a cabo pelos alunos se dá por meio da convergência das velhas mídias (texto verbal) com as novas mídias (desenhos animados, séries, filmes e quadrinhos), em que produtor e leitor interagem de várias maneiras.

**Figura 17:** *O Coração Delator* adaptado para HQ pelos alunos



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa

O terceiro quadrinho relaciona o conto de Poe à *Hora de Aventura*, pois apresenta quatro personagens deste desenho animado: o humano Finn, seu cachorro Jake, e os Policiais Blueberry. Os autores optaram por colocar um balão de pensamento apenas no primeiro quadro, no qual está escrito “Esse olho horrível!”, e, nos demais quadros, a narrativa acontece tão somente por meio de imagens que, segundo Kress (2003), são igualmente modos de expressão que transmitem mensagens e são fontes de interpretação tais quais as palavras. O uso de imagens está presente nas atividades cotidianas dos alunos; assim, a opção por se utilizar de imagens em detrimento das palavras é típica do público atual, que tem acesso ininterrupto a produções multimodais. Na produção dos alunos, Finn faz o papel do assassino, e Jake é o “velho”. Nos quadros 2, 3, 4 e 5, vemos o momento em que o assassino entra no quarto do “velho”, mata-o e esconde o corpo debaixo das tábuas do assoalho. Em seguida, temos os policiais à porta da casa, e, no último quadro, a confissão e a revelação acerca do corpo do “velho”.

Ao utilizar imagens para contarem suas histórias, os alunos trouxeram à sala um aspecto presente em suas comunicações diárias e nos “espaços de afinidade” dos quais fazem parte. Além disso, a linguagem multimodal foi um aspecto muito discutido em sala devido ao trabalho com as animações. Segundo Gee, “[...] a linguagem não é o único sistema de comunicação importante. Imagens, símbolos, gráficos, diagramas, artefatos e muitos outros símbolos visuais são significativos, mais ainda hoje do que nunca” (2007, p. 17, tradução minha<sup>63</sup>). Ademais, o trabalho com imagens no quadrinho traz um apelo visual à produção, assim como no cinema. Com base nos quadrinhos, pode-se notar que o critério “fidelidade”, antes tão caro aos alunos, fora deixado de lado, já que cada um resolveu contar a história de sua maneira. A escolha dos alunos de como (re)contar as histórias de diferentes modos está intimamente ligada ao seu papel de leitor, à habilidade que desenvolveram de ler “além do texto”, à leitura criativa e à capacidade de construir sentidos, trazendo suas próprias experiências e saberes para a leitura.

Ainda, ao relacionarem o conto a outras produções, vemos que esses trabalhos mostram que, por meio das discussões em sala, os discentes perceberam que há mais a ser observado e valorizado em uma produção do que simplesmente sua “fidelidade” ao “texto fonte”. Afinal, perceberam que uma adaptação representa uma nova leitura, uma forma (dentre várias) de ver a

---

<sup>63</sup> “[...] language is not the only important communicational system. Images, symbols, graphs, diagrams, artifacts, and many other visual symbols are significant, more so today than ever”.

história pelos olhos de outro. Partindo dessa mesma perspectiva, Stam (2000, p. 64) relaciona o processo adaptativo ao conceito de dialogismo intertextual que, de acordo com o autor

[...] se refere às possibilidades infinitas e abertas geradas por todas as práticas discursivas da cultura, toda a matriz de enunciados comunicativos dentro dos quais o texto artístico está situado, que alcançam o texto não só por meio de influências reconhecíveis, mas também por meio de um processo sutil de disseminação.

A fala de Stam se justifica pelas diferentes arquiteturas textuais às quais temos acesso atualmente, dentre elas *games*, música, HQs, *fanfics* e narrativas gráficas, todas disponibilizadas e acessadas por um público também diverso. O que nos mostra que muitas dessas arquiteturas textuais são a reprodução de algo que existiu anteriormente, a partir do qual, segundo o autor, ocorre a “popularização” de textos literários, os quais, ao serem adaptados, mantêm-se vivos, em circulação. Os novos modos de circulação de textos literários podem ser relacionados à fala de Benjamin, segundo o qual “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo”, de outras formas, em outros meios e suportes. O autor defende, ainda, a ideia de se reproduzir algo sem a necessidade de ser “fiel” ao que veio anteriormente. As modificações das novas produções não devem ser vistas como perdas, pois, segundo o autor, “se perde quando as histórias não são mais conservadas” (1994, p. 205).

A confecção dos quadrinhos, com a adaptação da história pela perspectiva dos alunos, fez com que passassem de leitores para (re)produtores, e, talvez de maneira inconsciente, conseguiram estabelecer uma convergência (JENKINS, 2009) do conto com outras produções pré-existentes.

A confecção dos quadrinhos, portanto, auxiliou no desenvolvimento da criticidade dos alunos acerca do processo adaptativo, já que eles tiveram a oportunidade de olhar para cada produção respeitando seus diferentes aspectos. Esse olhar mais crítico pode ser observado, também, no questionário final, respondido no último encontro da oficina. Nele, verifiquei que o posicionamento dos alunos quanto ao processo de adaptação tornou-se mais crítico, conforme apresento nos recortes a seguir:

RQ - AE. Hoje eu sei que um filme é feito de acordo com a leitura que o diretor fez do livro, muitas vezes a interpretação dele não é a mesma que a nossa. Mas ainda assim podem existir adaptações que eu considere ruins sem ter que comparar pela fidelidade ao livro.

RQ - N. Agora vejo que o diretor do filme tem um modo de imaginar o livro, eu tenho o meu, então o filme nunca será a mesma coisa que o livro, mas nem por isso será ruim.

RQ - G. Agora sei que há uma grande diferença entre a interpretação do livro e o que é apresentado no filme por serem produções diferentes, tipo as palavras que são expressadas por imagens, sons, etc.

Por meio das respostas, vemos que os alunos conseguem, agora, ver a adaptação como um processo mais complexo, que vai muito além de uma simples “transferência” de um meio ao outro. O olhar crítico para as adaptações é ratificado quando os alunos respondem à pergunta “Se alguém te dissesse que as adaptações feitas de livro para filmes são “sempre ruins”, você concordaria com ela plenamente?”

RQ - AE. Não concordo, a adaptação depende da leitura do diretor e do que ele valorizou nas características do livro, nela vemos a interpretação de outra pessoa. Algumas vezes o diretor modifica muito o filme e isso aborrece os leitores fãs que querem algo igual ao do livro.

RQ - LM. Discordo plenamente, os filmes podem ser tão bons quanto os livros, já que um pode ter coisas que o outro não tem, você pode ter mais interpretações de uma obra, pois o filme possui características que não possui o livro, por exemplo: trilha sonora, imagens.

RQ - AD. Não, acho que é questão de gosto, ainda mais porque se você se pensar no filme sendo bom por ser fiel ao livro isso nunca acontecerá. Há uma grande expectativa quando você espera a adaptação de um livro que você gosta muito, e às vezes o diretor quebra nosso coração.

Corroborando com a fala dos alunos AE. e AD., Hattner (2016) relembra a crítica que os leitores fãs fizeram à adaptação para filme dos livros da saga *Harry Potter*. A teórica resgata a fala de J. K. Rowling, autora dos livros: “Quanto mais fanáticos os fãs, mais decepcionados eles são capazes de ficar”. Similarmente, Hutcheon (2011) diz que, ao assistir a uma adaptação, o prazer ou a frustração do fã está intimamente relacionado(a) à familiaridade e à afetividade dele com o texto. Sendo assim, é ilusão tentar estabelecer uma comparação quanto ao grau de proximidade entre uma adaptação e um livro, principalmente se se levam em conta os diversos suportes textuais nos quais as narrativas circulam nos dias de hoje e as diversas possibilidades de produção que cada um desses suportes oferece.

Além de expandir o olhar acerca das adaptações, a produção dos quadrinhos permitiu que os alunos relacionassem o conto a seus conhecimentos prévios e, mais que isso, a produções que

lhes interessam – o que fez com que a sala se tornasse um “espaço de afinidade”, pois tanto as discussões prévias quanto a confecção dos quadinhos possibilitaram o aprendizado, ao criarem pontes entre diferentes saberes, habilidades e interesses (GEE, 2005).

Como pontuado por Jenkins (2005), a convergência dos saberes coletivos com produções que circulam em diversos suportes incentiva os alunos a construírem novas habilidades a partir daquelas que já dominam. Além disso, uma produção já existente é importante, também, para que o aluno se sinta confiante para (re)criar algo. Insta dizer que, conforme mencionado pelo teórico, os jovens não estão “copiando” conteúdos de mídias já existentes. Devemos olhar para essas apropriações como uma forma de aprendizagem: para construir o novo, o que já existe acaba funcionando como um “andaime” (*scaffolding*) que ajuda o aluno a ser autor, partindo do que ele já sabe e de algo que já lhe é familiar.

Nessa perspectiva de convergência, os alunos perceberam que o que produzimos é resultado daquilo que nos rodeia, daquilo que acessamos e das pessoas com quem convivemos; ou seja, é fruto de uma “inteligência coletiva”, como reconhece Lévy (2015). Logo, uma adaptação não é apenas o resultado de seu “texto fonte”, mas da “convergência que ocorre dentro dos cérebros dos consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros” (JENKINS, 2005, p. 32). E esse olhar crítico, por fim, está presente nas respostas dos questionários e, também, na maneira como as diferentes produções foram articuladas nos quadinhos.

Das discussões em sala às produções dos alunos foi estabelecida uma “cultura participativa”, na qual os leitores/espectadores deixaram de ser apenas consumidores e passaram a ser produtores de conteúdo nas diversas mídias em que interagem (JENKINS, 2005). Tal transformação colaborou para o desenvolvimento crítico dos leitores (re)produtores, os quais não apenas acessaram, mas, mais que isso, “assumiram o controle das mídias” (p. 45).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi analisar de que maneira a tríade multimodalidade/literatura/filme poderia ser contemplada para o ensino de LLI e, conseqüentemente, para a formação do leitor crítico. Foi partindo desse objetivo que contemplei as formas interacionais e comunicacionais da contemporaneidade, cada vez mais diversas que são e que requerem dos sujeitos uma adequação quanto aos novos modos de (re)construir sentidos. Sendo fato que as atividades de interação e comunicação da atualidade são multimodais, é preciso que se recorra aos multiletramentos como forma de valorizar, também, a leitura proveniente de níveis de linguagem que extrapolam a palavra escrita. É o caso das imagens e dos textos literários reproduzidos em outros meios semióticos (como o fílmico) e propagados pelas mais diversas plataformas acessadas pelos alunos.

O trabalho com literatura via filme na oficina “Ensino de literatura em língua inglesa e multiletramentos: Edgar Allan Poe na escola pública” mostrou que práticas de leitura multimodal, tão presentes no dia a dia dos alunos, podem ser implementadas também na sala de aula como forma de atualizar as práticas já existentes. A leitura dos contos *A Máscara da Morte Rubra* (2017), *O Coração Delator* (2017) e *A Queda da Casa Usher* (2017), do autor norte-americano Edgar Allan Poe, tanto no texto escrito como em suas respectivas circulações na animação *Extraordinary Tales* (2015), mostrou-se instrumento eficaz ao desenvolvimento da criticidade.

As duas hipóteses levantadas para este trabalho foram confirmadas e convergem para a possibilidade da formação do leitor no trabalho com a literatura que circula no meio fílmico. A primeira hipótese é que, com vistas ao desenvolvimento de práticas de leitura multimodal, é-se possível trabalhar com textos literários que circulam em outros meios semióticos. A segunda é que o trabalho com literatura via filme levou os alunos a se posicionarem reflexiva e criticamente, a ponto de se tornarem aptos a ressignificar o conceito de leitor. Explico: a reprodutibilidade dos contos por meio da animação permitiu que os alunos conseguissem enxergar a si mesmos como leitores, tendo eles compreendido que há diferentes leituras para um mesmo texto, seja este da cultura do papel ou da (ciber)cultura da convergência.

Aqui, ressalto que não foi intuito desta pesquisa o de excluir o uso de textos verbais do ensino de literatura, mas o de mostrar que a pedagogia dos multiletramentos permite que o trabalho

com literatura seja complementado e atualizado por meio dos novos modos de ler e construir sentidos.

Ao se contemplarem textos que circulam em outros meios além do impresso, foram dessacralizados os conceitos tradicionais de leitura e literatura – o que levou ao desenvolvimento da agência e da criticidade e à consciência de que leitura nada mais é que o diálogo entre texto e leitor, sendo este ativo e co-produtor de sentidos, que variam de acordo com suas habilidades e experiências de vida. Sendo assim, para que a literatura pudesse ser trabalhada além do código linguístico, alicersei o projeto na pedagogia dos multiletramentos com o intuito de contemplar as diversas produções nas quais a literatura está presente. Diferentes inteligências dos alunos acabaram sendo valorizadas e deixou-se de lado a prática tradicional, que oferece o mesmo modelo de trabalho para uma sala de aula heterogênea.

Deste modo, a escolha por atividades variadas – discussões, leitura da palavra e da imagem, produções multimodais – deu-se com o propósito de buscar contemplar e estimular as habilidades de todos os alunos. Eles passaram, então, de espectadores a agentes, o que pode ser ratificado por meio dos recortes discursivos referentes às discussões em sala, das respostas aos questionários e, também, dos trabalhos desenvolvidos em sala, todos oportunamente expostos no decorrer desta pesquisa. Dentre todos os aspectos desenvolvidos na oficina, aponto para o diálogo como aquele que mais se mostrou importante para o desenvolvimento da criticidade dos participantes, visto que era nos momentos de discussões e de interação que a troca de saberes acontecia e que o papel de colaborador de cada um se fazia significativamente presente. Ainda, de acordo com as respostas aos questionários, poder participar de maneira ativa das aulas foi um dos pontos mais valorizados pelos alunos, o que aponta para a necessidade de uma prática inclusiva e dialógica.

Nos novos modos de comunicação e na facilidade que os alunos têm em acessar e produzir conteúdo multimodal nos multimeios por eles acessados, vi uma oportunidade para trabalhar a literatura com os modos diferentes de ler que já fazem parte da vida dos alunos e, por outro lado, percebi que não há muito espaço na escola para habilidades que não estejam relacionadas à leitura de palavras e à escrita. O trabalho com a circulação da literatura em outros meios semióticos, como o fílmico, levou os alunos a refletirem sobre a relação entre o livro e as produções da indústria de massa: ao lerem os contos e observarem as particularidades e possibilidades de que cada meio dispõe, compreenderam que a qualidade de uma adaptação não está relacionada à sua “fidelidade” ao texto fonte, o que contribuiu significativamente para sua formação como leitores críticos.

A escola, muitas vezes, não proporciona situações que ensejem o desenvolvimento de outras inteligências e habilidades, como o desenho ou a dança; conseqüentemente, aquele aluno com capacidades que não podem ser demonstradas no contexto de aprendizagem passará pela escola se achando incapaz, pois seus saberes são marginalizados. Isso em razão de muitos professores ainda pensarem no uso de tecnologia em sala como o fim da educação, que coloca, de um lado, a escola e a leitura, e do outro, o mundo da televisão, cinema e outros modos de entretenimento. No entanto, a relação entre a leitura e as tecnologias midiáticas é objeto de estudos sobre cultura e comunicação há anos; a escola é que reluta em admitir a interação da leitura com a “cultura oral e áudio-visual-eletrônica”.

Durante a oficina, a internet e os aparelhos de celular dos alunos oportunizaram o uso de diferentes linguagens em sala e promoveram a inteligência coletiva, permitindo que os alunos, como colaboradores à aula, utilizassem suas habilidades. A rede mundial de computadores, acessada via celulares, foi, portanto, ferramenta essencial para que o trabalho com literatura pudesse se amoldar à proposta da pedagogia dos multiletramentos. Ademais, esses novos meios de comunicação viabilizaram as atividades multimodais desenvolvidas, tanto no caso das produções feitas via *WhatsApp*, quanto durante as pesquisas realizadas para a confecção dos quadrinhos, adaptados que foram não apenas do conto, mas também de outras produções multimodais.

Verifiquei que as tecnologias de comunicação têm muito a contribuir ao ambiente escolar na medida em que proporcionam a troca de saberes e a convergência do ensino com as práticas presentes no dia a dia dos alunos. Acredito que o uso da internet pode enriquecer e atualizar as práticas na sala de aula. Entretanto, o trabalho com novos modos de produzir e compartilhar saberes só será possível quando houver uma mudança na política escolar – o que vai além dos bens materiais que a escola ou os alunos possuem. Embora ela ofereça um laboratório de informática, o fato de este raramente ser utilizado como tal faz com que a incorporação dos novos modos de comunicação seja parcial ou nula, ou seja, de nada de nada adianta se o uso deles se limita a uma prática tradicional de ensino. Assim, ainda é fora da escola, nas “telas extra-curriculares”, que os alunos adquirem uma formação que concilia conhecimento e entretenimento.

Vale salientar que ofertar uma oficina no contraturno tornou a sala de aula um espaço ideal para o trabalho, já que tive a oportunidade de utilizar materiais selecionados por mim e desenvolver atividades que eu mesma escolhi. Acredito que, caso eu tivesse optado por aliar este trabalho a outra disciplina da grade (língua portuguesa, por exemplo), a flexibilidade a que me refiro não teria

sido possível, pois seria impedida pelo planejamento escolar seguido pelos professores, além da proibição que há quanto ao uso de celular no turno regular. As aulas compreenderam, de maneira geral, atividades de leitura seguidas de discussões, que ocuparam grande parte do tempo. Acredito que a participação ativa dos alunos só foi possível por haver na sala aproximadamente a metade dos alunos que há em uma sala regular. Tudo leva a crer que, enquanto o currículo escolar continuar prezando pela quantidade, em prejuízo da qualidade, o ensino será para “espectadores” e ouvintes.

Os resultados do trabalho com literatura via multiletramentos frustram os pensamentos apocalípticos que comumente se ouve, segundo os quais, por exemplo, os jovens não leem. Eles continuam lendo. Foram suas práticas de leitura que migraram para outros meios nos quais a leitura acontece de modos mais dinâmicos e interativos. E, ao se trabalhar com esses novos meios e modos, a sala de aula torna-se um grande espaço de afinidades, deixando de ser “fixos” os papéis de aluno e professor: este pode se tornar o que aprende, e aquele, o que ensina e compartilha conhecimentos desconhecidos pelo professor.



## REFERÊNCIAS

- AMORIM, L. **Tradução e Adaptação: encruzilhadas da textualidade em *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, e *Kim*, de Rudyard Kipling**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- ARROJO, R. **Oficina de Tradução – A Teoria na Prática**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas literarios y estéticos**. Ciudad de La Habana: Editorial Arte Y Literatura, 1986.
- BAKHTIN, M. Discourse in the novel. In: **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, 1987.
- BARTHES, R. Análise Estrutural da Narrativa. In: **Introdução à análise estrutural da Narrativa**. Ed. By Milton José Pinto. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1981.
- BAUDELAIRE, C. **Ensaio sobre Edgar Allan Poe**. São Paulo: Ícone, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAZIN, A. Por um cinema impuro: defesa da adaptação. In: **O Cinema: Ensaio**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BENADE, L. **Teachers' Critical Reflective Practice in the Context of Twenty-first Century Learning**. In: Open Review of Educational Research, Volume 2, Issue 1, p. 42-54, 2015.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1934.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. 1936. **A idéia do Cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- BENJAMIN, W. **A tarefa: renúncia do tradutor**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 1998.
- BIESTA, G. The Ignorant Citizen: Mouffle, Rancière, and the Subject of Democratic Education. In: **Studies in Philosophy and Education**. Volume 30, Issue 2, p. 141-153. Published online: 8 January, 2011.
- BITTAR, C. **Educação e direitos humanos no Brasil**. Editora Saraiva, 2014.
- BITTAR, E. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity Press, 1991.

- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da educação, 2006. v. 1, p.87-124.
- CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CAZDEN, C. Connected learning: “Weaving” in classroom lessons. In: **Pedagogy in Practice 2006 Conference, University of Newcastle, New South Wales, Australia**. 2006.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- CHANG, H. Autoethnography as method (developing qualitative inquiry). **Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc**, 2008.
- CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.
- CLÜVER, C. **Inter textus/inter artes/inter media**. Aletria: revista de estudos de literatura, Belo Horizonte, v.6, 2006.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**. London: Routledge, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. From literacy to ‘multiliteracies’: Learning to mean in the new communications environment. **English Studies in Africa**, v. 49, n. 1, p. 23-45, 2006.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **“Multiliteracies”: New Literacies, New learning**. University of Illinois Urbana-Champaign, 2009.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **A pedagogy of Multiliteracies – Learning by design**. London: Palgrave, 2015.
- COSSON, R. A prática de letramento literário na sala de aula. GONÇALVES, O.; PINHEIRO, A. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado de Letras. Dourados: UFGD, 2011.
- DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Minas Gerais: Ed. Da UFMG, 2005.
- DINIZ, T. **Literatura e Cinema: Tradução, hipertextualidade, reciclagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- DINIZ, T. **Tradução Intersemiótica: do texto para a tela**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ELLINGSON, L.; ELLIS, Carolyn. Autoethnography as constructionist project. **Handbook of constructionist research**, v. 445, 2008.

ELLIS, C. **The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography**. Rowman Altamira, 2004.

FESTINO, C. Broadening the social contract through the literary text. In: **Critical Literacy: Theories and Practices** Vol 1:1, CSSGJ, 2007.

FESTINO, C. Rewriting the Foreign Literature Syllabus from the Perspective of Critical Literacy. In: **Critical Literacy**, v. 2:1, p. 6-15, 2008.

FESTINO, C. Uma abordagem crítica da disciplina “Literatura Inglesa”: Metáforas de dominação e subversão. In: **Revista de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês**, nº13. Universidade Paulista, 2008. p.174-192.

FESTINO, C. **A estética da diferença e o encino de literaturas de língua inglesa**. Gragoatá, Niterói, nº37, p.312-330, 2. Sem. 2014.

FIGUEIREDO, C. **Leitura e criticidade em língua estrangeira**. Uberlândia: Edufu, 2003.

FISH, S. **Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities**. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora civilização Brasileira, 1967.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Terra e paz, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. **Extraordinary Tales**. Nova Iorque: GKids, INC, 2015.

GEE, J. Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. **Journal of education**, v. 171, n. 1, p. 5-17, 1989.

GEE, J. The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social. In: David Barton, Mary Hamilton, & Roz Ivanic, Eds., **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. London: Routledge, 1999, pp. 180-196.

- GEE, J. **An introduction to discourse analysis: Theory and method**. Routledge, 2004.
- GEE, J. **Situated Language Learning – A critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2005.
- GEE, J. **A Situated Approach to Language Teaching**. London: Routledge, 2006.
- GEE, J. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- GEE, J. **A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology**. New York: Routledge, 2010.
- GIROUX, H. Stealing innocence: the politics of child beauty pageants. **The children's culture reader**, p. 265-82, 1998.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, H. **Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político**. São Paulo: PUC, 2015.
- GOMES, N. **Leituras Multimodais de O Mágico de Oz por alunos de 6º ano do Ensino Fundamental: Possibilidades de um Ensino Pluralista de Literatura**. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.
- HATTNER, A. **Tradução e Identidade: o tradutor como transmorfo**. Santa Maria: Letras 8, 1994.
- HATTNER, A. **Quem mexeu no meu texto? Observações sobre Literatura e sua adaptação para outros suportes textuais**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, n.16, 2010.
- HATTNER, A. **Literatura, Cinema e outras Arquiteturas Textuais: algumas observações sobre teorias da adaptação**. Itinerários, Araraquara, n.36, p. 35-44, 2013.
- HATTNER, A. Invertendo os vetores: filmes gerando literatura. In: Cláudia Maria Ceneviva Nigro; Márcio Scheel. (Org.). **Entre Palavras e Imagens: Literatura, Cinema e outras Artes**. 1ed. São José do Rio Preto: Laboratório Editorial IBILCE, 2016, v., p. 14-33.
- HAYLES, N. Katherine. RFID: Human agency and meaning in information-intensive environments. **Theory, Culture & Society**, v. 26, n. 2-3, p. 47-72, 2009.
- HAYLES, N. Katherine. How we think: Transforming power and digital technologies. In: **Understanding digital humanities**. Palgrave Macmillan, London, 2012. p. 42-66.
- HAYLES, N. Katherine. **How we think: Digital media and contemporary technogenesis**. University of Chicago Press, 2012.

HELLER, M. **Bourdieu and “literacy education”**. In Pierre Bourdieu and Literacy Education. New York: Routledge, 2008.

HUTCHEON, L. **A theory of adaptation**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2006.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: UFSC, 2011.

IEDEMA, R. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. In: **Visual communication**, London, v. 2, no. 1, p. 29-57, 2003.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1999. v.2.

LUKE, A.; IYER, R. Literacy education in the context of globalisation. **Handbook of Research on Teaching the English Language Arts: Co-Sponsored by the International Reading Association and the National Council of Teachers of English**, p. 104, 2010.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix; Ed. da Universidade de São Paulo, 1969.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JEWIT, C. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21<sup>st</sup> Century. In: **Discourse: studies in the cultural politics of education** Vol. 26, n<sup>o</sup> 3. Routledge: 2005. p. 315-331.

JUNG, A. **The Tell-tale Heart**. New York: HFF, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: **Encyclopedia of language and education**. Springer US, 2008. p. 195-211.

KALANTZIS, M., & COPE, B. **Digital communications, multimodality and diversity: Towards a pedagogy of multiliteracies**. London: Scientia Paedagogica Experimentalis, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. **E-learning and Digital Media**, v. 7, n. 3, p. 200-222, 2010.

KALANTZIS, M.; COPE, B. New learning: a charter for change in education. **Critical Studies in Education**, v. 53, n. 1, p. 83-94, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning: Elements of a science of education**. Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAN, A. Análise e produção de textos. **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, p. 261-283, 1997.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Mercado de Letras, 1995.

- KLEIMAN, A. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras**, p. 15-61, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento. Não basta ensinar a ler e escrever**. p. 487-517, 2005.
- KNOBEL, M. 'New Literacies' – technologies and values. In: **“New literacies”** 3<sup>rd</sup> edition. London: Open University Press, 2011. p. 51-92.
- KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.
- KRESS, G. **Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning**. San Antonio, Texas: Elsevier Inc, 2004.
- KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London: Routledge, 2010.
- KRESS, G. et al. Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. In: **Routledge Handbook of Contemporary Literacy Studies**. London: Routledge, 2014.
- LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang Publishing Inc, 2007.
- LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **Digital Literacies – Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang Publishing Inc, 2008.
- LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **New Literacies – Everyday Practices and Classroom Learning**. London: Open University Press, 2011.
- LEANDER, K. “You Won’t Be Needing Your Laptops Today”: Wired Bodies in the Wireless Classroom. In: LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang Publishing Inc, 2007. p. 25-48.
- LEANDER, K. Rereading **“A Pedagogy of Multiliteracies”**: Bodies, Texts, and Emergence. In: *Journal of Literacy Research*. Sage, 2012.
- LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trabalhos em linguística aplicada, vol. 49, nº2. Campinas, 2010.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2004.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva- por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

LOURENÇO, D. Letramento Literário e (A Ausência de) Políticas Públicas Nacionais e Estaduais para o Ensino de Literaturas em Língua Inglesa. In: **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol. 1, 2011.

MARINS, L. **Multiletramentos e (re)inclusão social: convergências entre o cânone shakesperiano e a telenovela na formação crítica do leitor da terceira idade via tradução**. 2013. 169f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

MARINS-PRIETO, L., PRADO, M. **Reprodutibilidade e convergências no ciberespaço: a circulação de obras literárias em adaptações televisivas**. Maringá: Acta Scientiarum - Language and Culture, 2014. p. 103-110.

MARINS, L., WIELEWICKI, V. **Ensino de Literatura em Língua Inglesa**. Maringá: Eduem, 2015.

MARINS-PRIETO, L. Letramento multimodal via tradução e ensino de literatura na terceira idade. In: ZACCHI, V.; WIELEWICKI, V. (Orgs.). **Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua materna e literatura**. Maceió: EDUFAL, 2015.

McFARLANE, B. **Novel to Film: an introduction to the theory of adaptation**. New York: Oxford University Press, 1996.

MOTTA-ROTH, D. Popularização da ciência como prática social e discursiva. **HIPERS@BERES-Discursos de popularização da ciência**, v. 1, p. 130-195, 2009.

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

MURY, G. Sociología del público literário. In: ESCARPIT, R. **Hacia una sociología del hecho literário**. Madrid: Edicusa, 1974. p. 203-218.

NEGROPONTE, N. **A Vida Digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ONO, F. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

PARANÁ, S. de E. da E. do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba: 2013.

PARDO, F. **A Ecologia de Saberes e a Escola Como Espaço de Pluralidade de Saberes e Culturas**. Jacarezinho: Claraboia, 2015.

PARDO, F. Epistemologias digitais, cibercultura e a construção de relatos pessoais multimodais no ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: **Revista Veredas**, v. 20, n. 1, 2016.

- PLAZA, J. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2003.
- POE E. **A filosofia da composição**. In: **Poemas e Ensaios**. São Paulo: Globo, 1999.
- POE E. **The complete tales and poems of Edgar Allan Poe**. New York: Barnes & Noble, 2006.
- POE E. **Contos de terror, de mistério e de morte**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2017.
- PRADO JR., B. A educação depois de 1968. In: **Os desencaminhos da educação**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- PRETTO, N., SILVEIRA, S. **Além das Redes de Colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- RANCIÈRE, J. **The Ignorant Schoolmaster – Five Lessons in Intellectual Emancipation**. California: Stanford University Press, 1987.
- RANCIÈRE, J. **The ignorant schoolmaster**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.
- RANCIÈRE, J. **Disagreement: Politics and philosophy**. U of Minnesota Press, 1999.
- RANCIÈRE, J. **The Emancipated Spectator**. London: Verso, 2009.
- ROJO, R. Letramento (s): práticas de letramento em diferentes contextos. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**, 2009.
- ROJO, R. Letramento/Letramentos: Escola e Inclusão Digital. **São Paulo: Parábola**, 2009.
- ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. Paulus, 2004.
- SCARMEN. A., RIBEIRO. N., MARINS-PRIETO. L. **Coraline no livro e no cinema: o espaço e a construção da personagem**. Campo Mourão: Fecilcam, 2013.
- SCARMEN. A., RIBEIRO. N., MARINS. L. Uma Proposta de Análise da Protagonista em Coraline nos Meios Impresso e Cinematográfico. In: **Revista de Letras Dom Alberto** v. 2, n. 1, Santa Cruz do Sul, 2017.
- SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, p. 53-60, 1998.
- SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 49-73, 1999.
- SOARES, M. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. **SOARES, Magda. Letramento um tema em três gêneros**, v. 2, 2000.

STAM, R.; SHOHAT, E. Contested histories: Eurocentrism, multiculturalism, and the media. **Multiculturalism: A critical reader**, v. 296, p. 324, 1994.

STAM, R. Beyond fidelity: the dialogics of adaptation. In: NAREMORE, J. (Org.). **Film adaptation**. New Jersey: Tutgers University, 2000.

STAM, R. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas: Papirus, 2003.

STAM, R. (Ed.). **New vocabularies in film semiotics**. Routledge, 2005.

STAM, R.; RAENGO, A. (Ed.). **A companion to literature and film**. John Wiley & Sons, 2008.

STONE, J. Popular Websites in Adolescents' Out-of-School Lives: Critical Lessons on Literacy. In: LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. In: **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang Publishing Inc, 2007. p. 49-65.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Street (2003) – abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento – apresentado durante a teleconferência Unesco Brasil sobre ‘letramento e diversidade’** Brian Street: King's College, Londres.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current Issues in Comparative Education**. London: Kings College, 2003.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Features**. Harvard College, 1996.

TRIVIÑOS, A. B. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

VENUTI, L. **Escândalos da Tradução**. Bauru: Ed. da EDUSC, 2002.

VERMEER, H.: Skopos and Commission in Translational Action (1989). In: L. Venuti (ed.) **The Translation Studies Reader**. London and New York: Routledge, 2000. p. 221-232.

WALSH, M. **Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?** Australia: Australian Catholic University, 2010.

WIELEWICKI, V. LETRAMENTO LITERÁRIO E AVALIAÇÃO: EMPALHANDO A BORBOLETA? **Revista X**, v. 1, n. 1, 2011.

WIELEWICKI, V. Inteligência Coletiva, Educação Pluralista e Multiletramentos: alternativas para o ensino em situações de dificuldades de aprendizagem da leitura. In: **Estudos Linguísticos e Literários**, nº50, Salvador, 2014. p. 19-30.

WITTROCK, B. Social-science and state development – Transformations of the discourse of modernity. **International social science journal**, v. 41, n. 4, p. 497-507, 1989.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

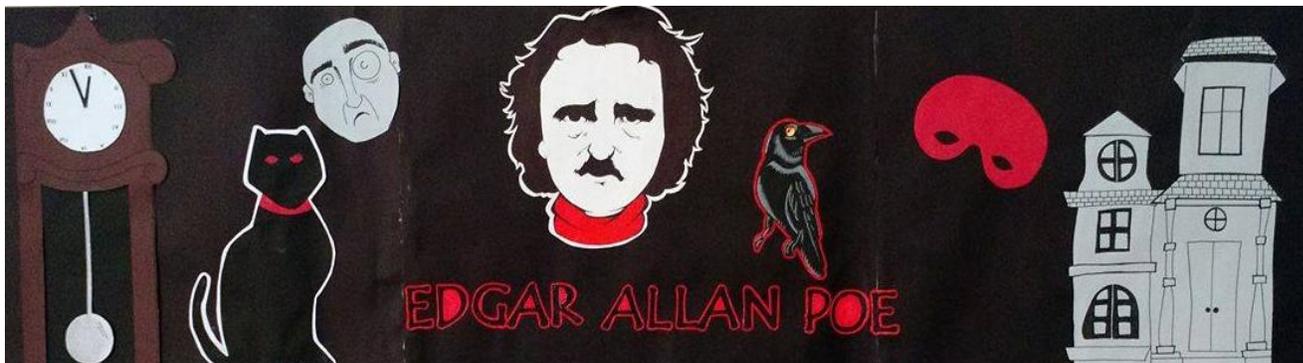
### PANFLETO DE DIVULGAÇÃO DA OFICINA

Panfleto entregue em todas as turmas do 3º ano do Ensino Médio



**“Ensino de literatura em língua inglesa e multiletramentos: Edgar Allan Poe na escola pública”** é uma oficina destinada a desenvolver a leitura crítica multimodal ao trabalhar com alguns contos de terror do autor norte-americano Edgar Allan Poe na animação *Extraordinary Tales* (2015). O intuito desta oficina é promover o desenvolvimento de leitura crítica literária, a partir da circulação dos contos *A Queda da Casa Usher* (2017), *O Coração Delator* (2017) e *A Máscara da Morte Rubra* (2017) do autor norte-americano Edgar Allan Poe nos meios impresso (texto) e fílmico (animação). Esta oficina ofertada no Colégio Dr. Gastão Vidigal faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento na linha de literatura e formação do leitor pela Universidade Estadual de Maringá.

A oficina é destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, e terá início em 14/03/2017 e término em 09/05/2017, e os encontros serão sempre às terças-feira, no horário das 13:30h às 15:30h. O prazo para inscrição é até 10/03/2017!

**APÊNDICE B**

Cartaz confeccionado pela professora-pesquisadora e fixado no quadro de avisos no pátio da escola juntamente com o panfleto de divulgação da oficina.

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos por intermédio desta solicitar sua autorização para a participação de seu filho em uma oficina que será ofertada aos alunos do Ensino Médio no Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, situado à rua Líbero Badaró, 252 - Zona 7, Maringá - PR. O intuito desta oficina é promover o desenvolvimento de leitura crítica literária, a partir da circulação dos contos *A Queda da Casa Usher (2017)*, *O Coração Delator (2017)* e *A Máscara da Morte Rubra (2017)* do autor norte-americano Edgar Allan Poe nos meios impresso (texto) e fílmico (animação). A decisão de trabalhar com este autor dá-se devido ao fato de seu trabalho com a literatura de terror ser referência e influenciar produções literárias até os dias atuais. Os temas mais recorrentes em seus contos são casos policiais, de suspense, de terror e morte (contudo, não há cenas de violência na animação). Esta oficina faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento na linha de literatura e formação do leitor pela Universidade Estadual de Maringá. Todo o material utilizado para coleta de dados servirá de documento para análise deste trabalho, incluindo questionário respondido pelos alunos, materiais e atividades feitas em sala, e gravação de áudio das aulas e registros de informações em caso de uso de redes sociais para atividades da oficina. Esclarecemos e firmamos que em nenhuma ocasião os alunos serão identificados pelo nome para os fins de coleta de dados. Ademais, autorizo que a imagem do meu filho seja utilizada em fotos e vídeos durante as aulas da oficina caso essas atividades sejam feitas.

**A oficina terá início em 14/03/2017 e término em 09/05/2017, e os encontros sempre na terça-feira, no horário da 13:30h às 15:30h.**

Eu, \_\_\_\_\_ responsável pelo aluno \_\_\_\_\_ do ensino médio, série \_\_\_\_\_, declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo que meu filho participe da oficina ofertada.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Eu, Nara E. Ribeiro da Silva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Assinatura do pesquisador  
\_\_\_\_\_ Assinatura do orientador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador:

Nome: Nara E. Ribeiro da Silva (telefone/e-mail) (44) 998062277 / [nara@outlook.com](mailto:nara@outlook.com)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central da UEM.

CEP 87020-900

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## APÊNDICE D

### QUESTIONÁRIO INICIAL SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS DO 3º ANO DO COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em andamento na linha de literatura e formação do leitor que pela Universidade estadual de Maringá.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo ( ) feminino ( ) masculino  
e-mail: \_\_\_\_\_ telefone: \_\_\_\_\_

- 1) Você tem o costume de ler? Com que frequência?  
\_\_\_\_\_
- 2) Que tipo de leitura te chama atenção?  
\_\_\_\_\_
- 3) Qual foi sua última leitura? Quando foi?  
\_\_\_\_\_
- 4) Suas leituras limitam-se aos livros pedidos pelo professor de literatura?  
\_\_\_\_\_
- 5) Qual suporte você utiliza para leitura? Por quê?  
( ) livro ( ) gibis ( ) revista ( ) jornal ( ) computador, celular, tablet  
\_\_\_\_\_
- 6) Qual o objetivo de suas leituras?  
( ) informação ( ) diversão ( ) obrigação ( ) lazer ( ) conhecimento  
( ) outro \_\_\_\_\_
- 7) Você se considera um leitor? Por que?  
\_\_\_\_\_
- 8) Qual seu gênero de leitura favorito?  
( ) romance ( ) aventura ( ) suspense/terror ( ) poesia ( ) fantástico  
( ) crônica ( ) conto ( ) outro \_\_\_\_\_
- 9) Você acha importante o ensino de literatura na escola? Por que?  
\_\_\_\_\_
- 10) O que você acha das leituras indicadas na disciplina de literatura?  
\_\_\_\_\_
- 11) O que você gostaria de ler nestas aulas?  
\_\_\_\_\_
- 12) Qual o seu ambiente preferido para leitura?  
( ) sala de aula ( ) biblioteca ( ) quarto ( ) outro \_\_\_\_\_
- 13) Alguém em sua família ou amigos têm o hábito de ler?  
\_\_\_\_\_
- 14) Alguém incentivou você a ler? Quem?  
\_\_\_\_\_
- 15) Você assiste a séries de tv? Quais?  
\_\_\_\_\_

- 16) Com que frequência você assiste filmes?  
\_\_\_\_\_
- 17) Você tem assinatura de TV paga? Qual?  
\_\_\_\_\_
- 18) Onde você assiste suas séries e filmes?  
( ) TV ( ) Computador ( ) Celular
- 19) Você já assistiu algum filme que têm também sua versão em livro? Qual? O que você tem a dizer sobre esta experiência?  
\_\_\_\_\_
- 20) Se você assistisse a um filme e soubesse que este foi originado de um livro, isso despertaria em você o interesse em ler o livro? Por que?  
\_\_\_\_\_
- 21) Você costuma assistir a filmes e séries dublados ou legendados? Por que?  
\_\_\_\_\_
- 22) Você e seus amigos assistem às mesmas séries/filmes? Comentam sobre suas preferências e/ou sugerem aos amigos que assistam?  
\_\_\_\_\_
- 23) Quais destes aspectos você considera importantes em uma série/filme? Assinale e coloque uma breve justificativa.  
( ) trilha sonora  
( ) cenário  
( ) legendas  
( ) outros
- 24) Há a necessidade de que haja fala ou texto escrito em um filme para que você compreenda, ou existem outros aspectos no filme que colaboram para construir sentidos? Justifique.  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE E****QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS DO 3º ANO DO COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL**

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em andamento na linha de literatura e formação do leitor que pela Universidade estadual de Maringá.

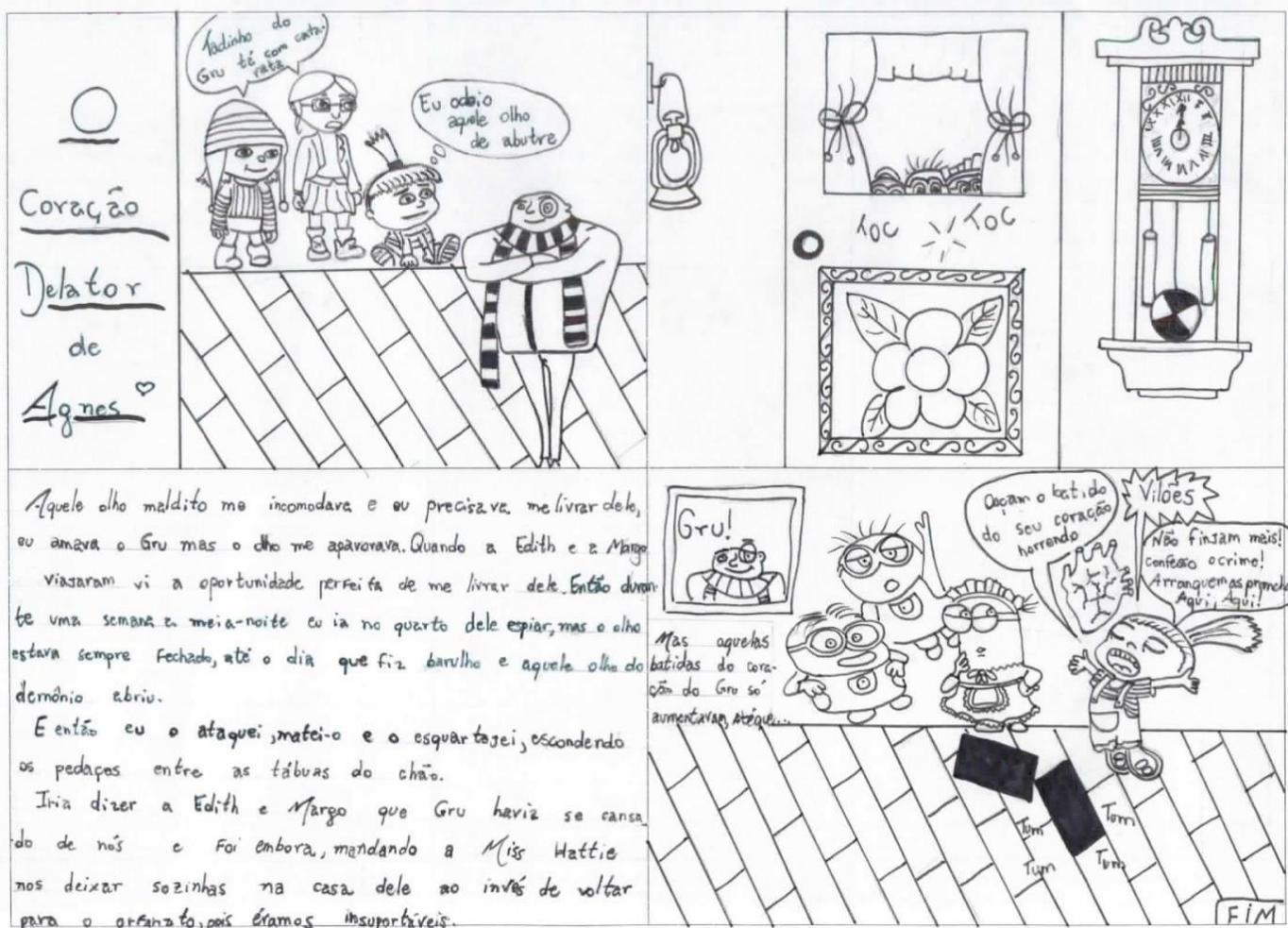
Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Sexo ( ) feminino ( ) masculino  
e-mail: \_\_\_\_\_ telefone: \_\_\_\_\_

- 1) Sua visão sobre o que é ser leitor mudou depois do contato de literatura via animação? Após o trabalho com os contos durante a oficina, é possível afirmar que o mesmo texto pode ser lido de maneiras diferentes por diferentes leitores? Justifique  
\_\_\_\_\_
- 2) Dos contos no texto verbal trabalhados em sala, qual foi o seu favorito e por quê?  
\_\_\_\_\_
- 3) Qual das representações dos contos nas animações foi a sua favorita? Por quê?  
\_\_\_\_\_
- 4) Se tivéssemos trabalhado com os contos apenas nas animações, você diria que leu Edgar Allan Poe? Justifique  
\_\_\_\_\_
- 5) A sua opinião a respeito das adaptações feitas de livros para filmes mudou desde o começo da oficina até agora?  
\_\_\_\_\_
- 6) Após os trabalhos com os contos, você ouviu a seguinte frase: “As adaptações feitas de livro para filmes são sempre ruins”. Você concordaria com ela plenamente? Você teria argumentos para discordar? Quais?  
\_\_\_\_\_
- 7) Das atividades feitas durante as aulas, qual/ quais você mais gostou, e por quê?  
\_\_\_\_\_
- 8) Como foi participar das discussões sobre as leituras? Elas foram semelhantes às discussões feitas nas aulas de literatura da escola? Justifique  
\_\_\_\_\_

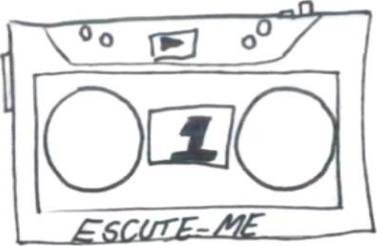
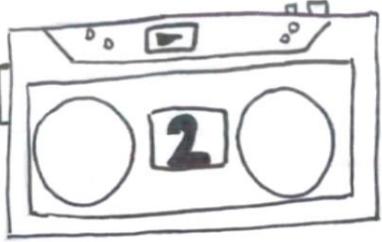
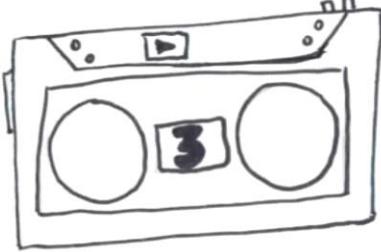
## APÊNDICE F

## HISTÓRIAS EM QUADRINHO PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

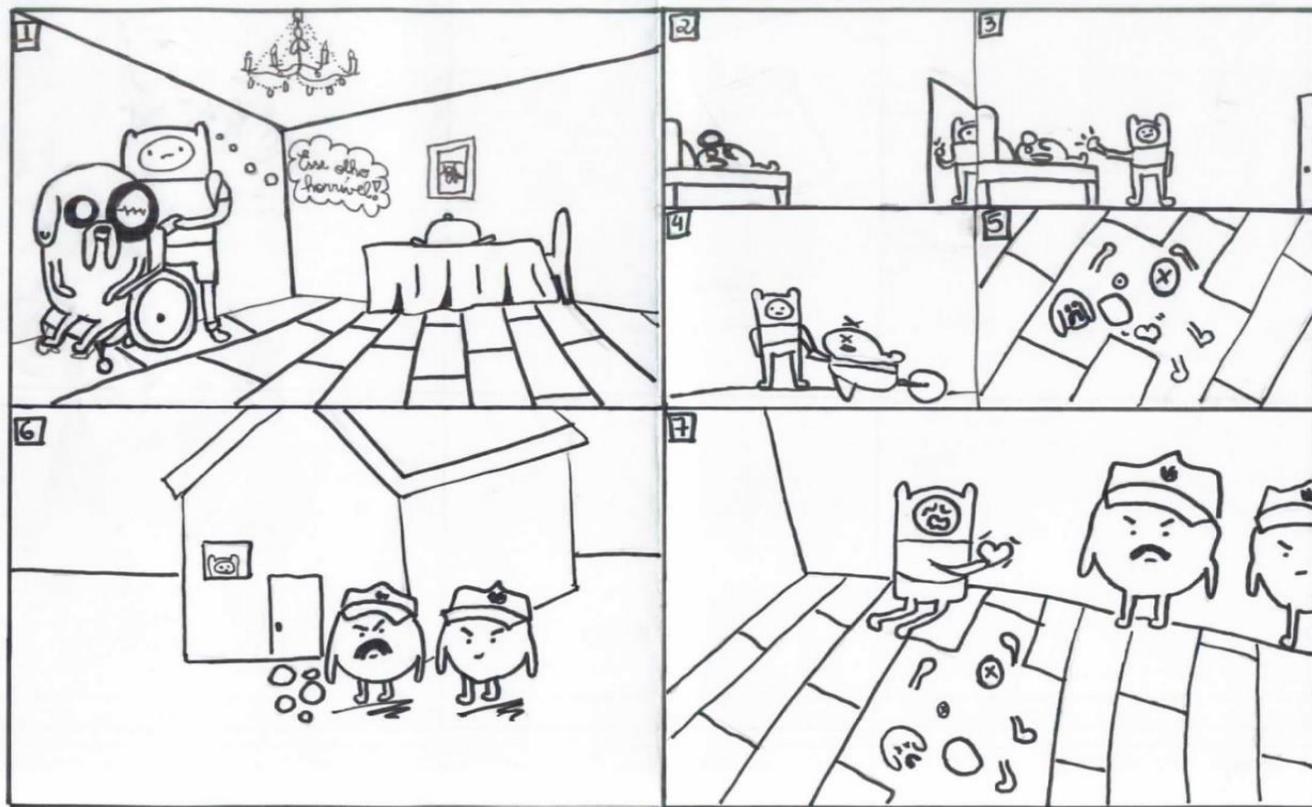
*O Coração Delator adaptado para HQ pelos alunos*



## O Coração Delator adaptado para HQ pelos alunos

<p><b>MANICÔMIO</b></p> 	<p>Eu não sei como, não sei o velho que me deixou fascinado com um aquele olho de abutre, eu não queria seu dinheiro, ele nunca me ligou, não chegou, mas aquela cara, aquela me mostrava a vida do inferno como se a morte tivesse perdido quando planejava a morte do velho, planejava com o mínimo detalhes por não queria o velho morto e sem aquele olho do inferno.</p> 	
<p>Eu planejava tudo durante uma semana, e tratei bem o velho, desta noite exatamente a mesma noite quando o relógio batelava eu abria a porta colocava a cabeça e os braços para dentro do quarto e abria lentamente uma fresta da lanterna para não acordar o velho.</p> <p>Eu não queria matar o velho mas sim, aquele olho que me assombrava.</p> 		<p>No último dia o relógio bateu mais rápido que a minha respiração, subi as escadas correndo quase sem fôlego, quando cheguei a porta e abri com cuidado, mas o badalo do relógio abria a porta e o velho acordou e se assustou. O velho tentava se convencer que era um rato andando pela casa, enquanto eu estava parado dentro do quarto, podia ouvir seus batimentos de coração, mas não mais. Quando tive coragem de vir se o olho estava aberto, e de ver o olho vivo olhando para mim, na hora, sai despistado em direção ao velho e tentei sufocá-lo.</p>

O Coração Delator adaptado para HQ pelos alunos



**ANEXOS**

## ANEXO A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Literatura em Língua Inglesa na escola pública

**Pesquisador:** Liliam Marins

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 62826916.1.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.889.747

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

**Objetivo da Pesquisa:**

Desenvolver uma pesquisa autoetnográfica com um grupo de alunos de uma escola pública na cidade de Maringá, em uma oficina de ensino de literatura em língua inglesa, em parceria com o Programa de Iniciação à docência (PIBID). Ainda, analisar de que maneira a literatura de circulação multimodal pode contribuir para o processo de desenvolvimento do leitor, de forma crítica, em LLI no meio cinematográfico.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma proposta de pesquisa de cunho autoetnográfico. Para a análise dos dados recorrer-se-á à Triangulação de dados. A proposta encontra-se inserida no campo de formação de leitores críticos, sob a perspectiva de multiletramentos. Tem como objetivo analisar a relação entre letramento multimodal/literatura/filme e investigar de que maneira esta tríade pode contribuir para o processo de ensino de literatura em língua inglesa, especificamente, para o

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.899.747

desenvolvimento de leitura crítica. A pesquisadora espera fomentar o desenvolvimento de leitura crítica multimodal com alunos da escola pública. O número de participantes da pesquisa será de 40 indivíduos – alunos do Ensino Médio. Há um orçamento previsto no valor de R\$100,00 que será assumido pelo pesquisador. O cronograma de execução compreende o período de 10/01/2017 a 31/07/2017. A pesquisadora e sua assistente assumem o compromisso de manter sigilo da íntegra do projeto de pesquisa até a publicação dos resultados.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Constam do projeto os seguintes documentos: Documento contendo informações básicas do projeto; Projeto Detalhado; Cronograma (10/01/2017 a 31/07/2017); TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de autorização de pesquisa, emitido pelos responsáveis do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, de Maringá. O documento encontra-se carimbado e datado de 18 de novembro de 2016 e assinado com uma rubrica ilegível. Termo de autorização do Núcleo Regional de Ensino de Maringá, assinado em 23 de novembro de 2016 por Maria Inês Teixeira Barbosa, chefe do NRE – Maringá; Folha de rosto assinada em 03 de agosto de 2016 pela prof. Dra. Liliam Marins e em 04 de agosto de 2016, por Ângelo Aparecido Priori, diretor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Esse documento encontra-se, portanto, datado, carimbado e assinado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_769863.pdf	03/12/2016 09:23:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/12/2016 09:22:27	Liliam Marins	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
 UF: PR Município: MARINGÁ  
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copec@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.880.747

Outros	Autorizacao_nucleo.pdf	23/11/2016 22:00:53	Liliam Marins	Aceito
Outros	autorizacao_colegio.pdf	23/11/2016 21:57:42	Liliam Marins	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	05/08/2016 19:06:35	Liliam Marins	Aceito
Folha de Rosto	comite.pdf	05/08/2016 19:03:42	Liliam Marins	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARINGÁ, 12 de Janeiro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Ricardo Cesar Gardiolo**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

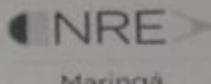
**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br

**ANEXO B****AUTORIZAÇÃO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO**

**PARANÁ**

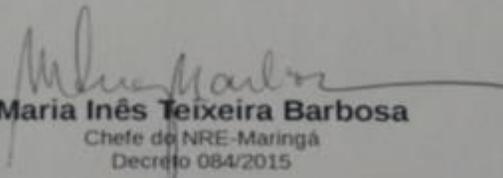
Governo do Estado do Paraná  
Secretaria de Estado da Educação  
Núcleo Regional de Educação de Maringá



**NRE**  
Maringá

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Autorizamos a aluna de mestrado **NARA ELVIRA RIBEIRO DA SILVA**, matriculada no curso de pós-graduação em Letras na Universidade Estadual de Maringá, a realizar a pesquisa intitulada "**Ensino de literatura em língua inglesa e multiletramentos: Edgar Allan Poe na escola pública no contexto PIBID**" com alunos do Ensino Médio, durante o período de três meses- de março a maio de 2017. Por tratar-se de participação voluntária a pesquisa ocorrerá mediante interesse e aceitação da escola, professores e alunos.



**Maria Inês Teixeira Barbosa**  
Chefe do NRE-Maringá  
Decreto 084/2015

Maringá 23 de novembro de 2016

## ANEXO C

## AUTORIZAÇÃO DO COLÉGIO



COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL

Autorização de Pesquisa

Por meio deste documento, autorizamos a pesquisadora Nara Elvira Ribeiro da Silva, matriculada no curso de pós-graduação em Letras (Mestrado em Estudos Literários) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), orientada pela professora doutora Liliam Cristina Marins, a realizar a pesquisa intitulada "Ensino de literatura em língua inglesa e multiletramentos: Edgar Allan Poe na escola pública no contexto PIBID", com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, durante o período de três meses – Março a Maio de 2017.

Maringá, 16 de novembro de 2016.