

## **Multiletramentos e Ensino de Literatura em Língua Inglesa na Formação do Professor em Um Curso EaD**

### **Multiliteracies and the teaching of literature in English in a Distance Learning course**

Vera Helena Gomes Wielewicki\*

\*Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá - PR, 87020-900,  
e-mail:vhgwielewicki@gmail.com

Liliam Cristina Marins\*\*

\*\* Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá - PR, 87020-900,  
e-mail:liliamchris@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo principal apresentar e discutir uma proposta de Ensino de Literatura em Língua Inglesa, a partir da análise de um livro didático, elaborado em 2014 para um Curso de Letras-EaD, acrescida de comentários dos alunos postados na plataforma Moodle. O livro contempla os principais gêneros literários (poesia, conto, drama e romance) e exemplos de textos literários desses gêneros que têm sua circulação expandida para canções, adaptações/traduições, telenovelas e filmes. Além disso, há sugestões de atividades para o texto literário em sala de aula do Ensino Básico e questões para a reflexão crítica do professor de literatura de língua inglesa segundo a pedagogia dos multiletramentos. Embora não haja na grade curricular do ensino regular uma disciplina voltada para a literatura em língua inglesa, acreditamos que não podemos ignorar todo esse material na sala de aula de língua inglesa no contexto brasileiro, pois ele pode contribuir para o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos. Esta discussão se justifica por possibilitar reflexões sobre o ensino de literatura via outros meios (além do livro escrito) em uma configuração de ensino superior que ainda está galgando degraus para transpor barreiras geográficas, políticas, culturais e sociais – como é o caso da Educação a Distância no Brasil. O aporte teórico deste estudo se fundamenta em teóricos dos multiletramentos (COPE, B; KALANTZIS, M., 2000), das multimodalidades (KRESS, 2000) e da educação a distância (MOORE, 2002).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de literatura em língua inglesa; educação a distância; multiletramentos.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to present and discuss a proposal of teaching of literature in English through the analysis of a didactic book, which was organized in 2014 for a “Letras” Course in Distance Education, as well as the students’ comments on the Moodle platform. The book contemplates the main literary genres (poetry, short story, drama and novel) and examples of literary texts of these genres expanded to other media, such as songs, adaptations/translations, soap operas and films. In addition to this, there are suggestions of activities for the literary text in basic education and issues concerning teacher’s critical thinking based on the multiliteracies pedagogy. Despite the fact that there is no subject about literature in English in Brazilian regular schools, all this material cannot be ignored in a language classroom, once it can contribute to a creative and critical development of

our students. This discussion may help teachers reflect on the teaching of literature through other media (not only the written book) in a system of education that is still climbing steps to overcome geographic, political, cultural and social obstacles – Distance Education in Brazil. The theoretical framework is based on the concepts of multiliteracies (COPE, B; KALANTZIS, M., 2000), multimodality (KRESS, 2000) and Distance Education (MOORE, 2002).

**KEYWORDS:** Teaching of literature in English; Distance Learning; multiliteracies.

## INTRODUÇÃO

Na grade curricular do Ensino Básico no Brasil, não há nenhuma disciplina específica de literaturas de língua inglesa, apesar de ser possível encontrar, no ensino sistematizado de inglês e de literatura brasileira, alguns conceitos de leitura literária, mas de uma forma bastante generalizada. Como afirmam Marins e Wielewicky (2015), na contramão desta constatação, traduções de livros em língua inglesa fazem parte, constantemente, da lista dos mais vendidos; adaptações de filmes da literatura em língua inglesa são frequentemente lançados no Brasil com boa bilheteria; canções em língua inglesa representam, igualmente, uma parcela importante do cenário musical brasileiro; releituras da literatura canônica são produzidas e reproduzidas anualmente e em diversas partes do mundo. Isso significa que histórias, que têm como ponto de partida a língua inglesa, são contadas e “lidas” pelos jovens no Brasil continuamente. Este contato não pode, assim, ser ignorado na sala de aula brasileira, uma vez que, ao ser legitimado pelo professor, pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da agência dos alunos. Por agência, entendemos a dinâmica na qual os sujeitos envolvidos se transformam, re-enunciando, em sua atualidade, os desafios teóricos e práticos de um ensino de literatura que rompe com as barreiras estabelecidas por uma sociedade baseada em uma cultura prioritariamente grafológica.

A perspectiva das multimodalidades (KRESS, 2010), a qual prevê e valoriza diferentes meios semióticos e também defende a exploração dos diversos sentidos humanos, surge, assim, como uma possibilidade de questionar a valorização da cultura baseada predominantemente no meio escrito e no suporte livro e de legitimar o fato de que o conhecimento pode ser construído a partir da colaboração entre meios e sentidos, sem sobreposição ou exclusão de um em relação ao outro.

A mola propulsora para a criação de uma disciplina voltada para o ensino de literatura em língua inglesa na Modalidade de Educação a Distância (EaD) de uma universidade pública, da qual resultou um livro, foi, em grande parte, a observação de

nossa sala de aula no ensino presencial e a reflexão sobre como a literatura circula e é acessada em outros meios pelos nossos alunos. É por isso que, com as devidas ressalvas, este estudo se identifica com os princípios da autoetnografia, no sentido de que descrevemos e analisamos, de forma crítica, nossa própria prática, que se materializa na abordagem e escrita do livro. De acordo com Ellis, Adams e Bochner (2011), ao optar pelo desenvolvimento de um trabalho autoetnográfico, permite-se que a subjetividade e a experiência pessoal permeiem todo o processo de pesquisa e escrita acadêmica<sup>1</sup>.

Ao considerar que a própria estrutura da EaD parte de uma perspectiva multimodal, já que acontece em plataformas virtuais com abordagem didática também configurada por ferramentas e recursos tecnológicos no ciberespaço, a proposta da disciplina foi de encontro às necessidades contemporâneas do ensino. Segundo Benade (2015), vivemos em um mundo profundamente influenciado pela globalização e pelas tecnologias digitais, o que sugere a necessidade de repensarmos a pedagogia e a sala de aula tradicional. Como consequência, é preciso, também, melhorar a prática reflexiva dos professores nesse novo contexto sócio-educacional que o século XXI delineou, o qual prevê a formação de um aluno que possa participar ativamente de um mundo dinâmico e complexo. Embora o teórico tenha como foco o ensino-aprendizagem no estágio escolar, seus pressupostos são relevantes para este estudo à medida que podem embasar a discussão sobre a perspectiva de ensino aqui apresentada, uma vez que é voltada para professores em formação que podem partir dessa proposta para trabalhar a literatura em língua inglesa com seus futuros alunos na sala de aula da educação básica.

É justamente nesse contexto de EaD que se pode constatar, de forma mais latente, que o meio impresso e a leitura linear, da esquerda para a direita, já não podem mais ser o princípio norteador da prática pedagógica, pois os livros são digitalizados e sua leitura acontece simultaneamente à participação dos alunos nos fóruns da disciplina, à abertura de links na internet para complementar a leitura do material e à visualização da gravação das aulas dos professores.

É por isso que propor uma disciplina e, em especial, um livro sobre ensino de literatura, seja em língua inglesa ou em qualquer outra língua na EaD, implica refletir sobre os conceitos de literatura (que estão imersos nas questões “multi”), de ensino (que baseiam-se muito mais em uma autonomia discente) e do papel do professor (que não está fisicamente presente e que tem na figura do tutor uma co-participação muito significativa). Além disso, implica também um cuidado em não transformar o livro e a

---

<sup>1</sup> Esta opção metodológica justifica, assim, a presença constante no texto da primeira pessoa do plural.

disciplina em prescrições de regras e sequências didáticas que poderiam inviabilizar a abordagem crítica que se pretende com esse material. Foi justamente o caminho da formação crítica que buscamos trilhar tanto na escrita do livro quanto na preparação das aulas e das atividades, mas é importante ressaltar que o foco deste trabalho recairá na análise do livro didático, acrescida de comentários dos alunos, postados na plataforma Moodle.

Como percurso metodológico, a primeira seção deste artigo se volta para a apresentação de uma proposta de ensino multimodal na educação a distância, seguida de uma discussão acerca dos multiletramentos na abordagem do ensino de literatura.

## A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO UMA PROPOSTA DE ENSINO MULTIMODAL

Com a criação da Universidade Aberta do Brasil em 2006, a modalidade de Educação a Distância (EaD) se instaurava como uma possibilidade de ensino na qual a localização geográfica já não se configurava mais como um empecilho ao acesso à educação no Brasil. Segundo Ferreira (2014), o panorama estabelecido pelas novas tecnologias, em especial, pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, contribuiu favoravelmente para esta modalidade, uma vez que as práticas pedagógicas passaram a se pautar, mais que em outros modelos educacionais, na colaboração e na motivação, buscando, em especial, o desenvolvimento da autonomia discente.

Esse reconhecimento da importância do desenvolvimento de recursos tecnológicos para a EaD é corroborado por Moran (2002, p.1), já que, para ele, esta modalidade é um “processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Embora professor e aluno estejam afastados fisicamente, a inter-relação entre eles é possibilitada por técnicas de ensino adaptadas para a modalidade, elaboração de materiais adequados e utilização de recursos tecnológicos apropriados, como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Nos estágios iniciais da implantação do sistema EaD, os defensores de uma educação mais tradicional, ou seja, aquela que acontece em uma sala de aula e em um espaço físico determinado geograficamente, apontavam a distância como um fator negativo ao processo de aprendizagem. No entanto, como destaca Cabau (2017), com base em Moore (2013), o que pode existir, na verdade, é uma distância cognitiva e psicológica entre professor e aluno, chamada de distância transacional. Por isso, é necessário trabalhar

simultaneamente três fatores que colaboram para diminuir essa lacuna: diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, estrutura do curso e autonomia do aluno. Acreditamos, todavia, que este fator também possa existir na própria educação presencial, pois, em alguns momentos, a aproximação física não é suficiente para que professor e aluno estabeleçam uma relação de compartilhamento de ideia e interação em uma sala de aula convencional.

Ao partir da discussão proposta por Moore (2013), a modalidade de ensino a distância, quando trabalhada sobre as bases mencionadas acima (diálogo, estrutura e autonomia), possibilita a interação entre alunos de uma forma não tradicional, respeitando o ritmo de cada um, já que as postagens nos fóruns podem ser realizadas independentemente da localização do aluno e de seu horário de disponibilidade. Há, assim, um tempo maior para pesquisa e reflexão, deixando o aluno mais seguro para compartilhar suas experiências e opiniões, e para exercer sua agência discente.

Chamamos essa participação de “ciberagenciamento”, na qual o aluno pode acompanhar os resultados das decisões tomadas quase em tempo real nos sistemas virtuais de aprendizagem. Segundo Deacon e Parker (In: SILVA, 1999), enquanto em um ambiente formal de ensino, educar pode se transformar em um uma técnica hierárquica de vigilância e de avaliação, no ciberespaço, enquanto ferramenta de ensino, essas mesmas relações de poder podem se converter em relações sociais na busca pela formação de um aluno reflexivo, participativo e transformador. Isso porque nos AVAs, há espaços de interação definidos para cada participante: espaço de interação entre professor e tutor, espaço de interação entre tutor e alunos e espaço de interação entre aluno e professor. Essa estrutura permite que os alunos se sintam menos vigiados pelo professor, porque ele pode escolher o momento e o espaço mais adequado para sua participação. Não há, assim, um controle constante do professor sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos, o que colabora para uma descentralização de um possível poder docente.

Os ambientes virtuais de aprendizagem deram origem a um tipo de agente que expressa sua identidade ao negociar sentidos com outros usuários que não estão fisicamente presentes, mas que participam da construção conjunta de uma inteligência coletiva (LÉVY, 1999). Por isso defendemos a ideia de que, no ambiente virtual, há uma grande possibilidade de exercício da agência do aluno (em relação a uma sala de aula tradicional), principalmente devido ao fato de que o eu virtual, como não é limitado pelas mesmas regras sociais quando comparado à presença física (em muitos casos, as oportunidades de interação de um aluno em sala de aula são determinadas pelo professor,

o que pode inibir ou desmotivar o aluno a participar), encontra, nesse ambiente, um espaço aberto às diferentes epistemologias.

Promover esse espaço requer olhar para a educação por meio de outras lentes que, embora possam provocar um incômodo inicial, são necessárias a fim de rompermos com paradigmas e epistemologias cristalizadas e nos engajarmos em um processo de transformação e de ressignificação de bases filosóficas iluministas que determinaram, durante tanto tempo, o ensino como um todo no Brasil.

De forma específica, esta discussão possibilita reflexões sobre o ensino de literatura (em especial, a literatura em língua inglesa) via outros meios (além do impresso) em uma configuração de ensino superior que ainda está galgando degraus para transpor barreiras geográficas, políticas, culturais e sociais, como é o caso da Educação a Distância no Brasil.

## OS MULTILETRAMENTOS NA ABORDAGEM DA LITERATURA

Antes de discutir os multiletramentos como uma abordagem da literatura no contexto escolar, precisamos discutir as multimodalidades e suas possíveis relações com a literatura.

Tradicionalmente, a literatura como a conceituamos hoje tem relação estreita com a palavra escrita, sendo, via de regra, condicionada a esse meio no contexto escolar. Entretanto, a arte da palavra nem sempre foi produzida e difundida exclusivamente no meio escrito, sendo esse formato reconhecido como aquele que veicula a “alta literatura”, a literatura canônica, digna de pesquisas e preservação. Na Idade Média, por exemplo, a presença corporal era extremamente marcada nos cantos trovadorescos. Com o passar do tempo, através da escrita, aquilo que hoje chamamos de literatura foi-se descorporificando, dando lugar à imaginação (GUMBRECHT, 1998).

É preciso, assim, discutir a prática da leitura, de forma específica, para o propósito desse trabalho, da leitura literária, e sua relação com a construção de sentidos no meio escrito (suporte livro) e em outros meios e suportes híbridos. Para Chartier (2002), uma das perspectivas que discutem uma possível “morte” do leitor e o desaparecimento da leitura seria aquela que as percebe como consequência da “civilização da tela, do triunfo das imagens e da comunicação eletrônica” (p. 105). Chartier discute as mudanças epistemológicas implicadas na mudança de suporte do livro impresso para a tela dos e-books. Para ele, nesse novo suporte, o autor pode desenvolver sua argumentação segundo

uma lógica que não é mais necessariamente linear e dedutiva, mas “aberta, expandida e relacional” (p. 108), já que o leitor pode ele mesmo consultar os documentos que são os objetos ou os instrumentos de pesquisa. Dessa forma, o hipertexto ou a hiperleitura transformam as relações possíveis entre imagens, sons e textos “associados de maneira não-linear, mediante conexões eletrônicas, assim como as ligações realizadas entre os textos fluidos em seus contornos e em número virtualmente limitado” (p. 109).

O resultado desse processo é uma inquietação, nos termos de Chartier, diante da “extinção dos critérios antigos que permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos” (p. 109). Essa inquietação, pode-se dizer, é sentida quando os meios tradicionais de produção, circulação e recepção de sentidos são transgredidos. Mesmo quando esses processos pressupõem certo grau de transgressão, como é o caso da arte, existe um nível de tolerância que define, via de regra, que literatura é a arte da palavra escrita. Apesar da evidente disseminação de outros meios que convergem sentidos na ficcionalidade, como os e-books a que se refere Chartier e também outras formas — como as imagens em movimento e sons do cinema, as imagens impressas de HQs, as letras musicalizadas das canções, os movimentos de dança dos balés, a multiplicidade de meios nas óperas, a performance no teatro — a literatura impressa em livro ainda é a forma de arte da palavra que detém a posição superior nessa hierarquia, principalmente em escolas.

Canclini (2008), por sua vez, questiona por que campanhas de incentivo à leitura são feitas apenas com livros e tantas bibliotecas incluem somente impressos em papel (2008, p. 56). Leitores, principalmente os mais jovens e universitários, utilizam a internet e o computador para diversas formas de leitura. Para o autor, embora não possamos ainda pensar na hegemonia da tela como o triunfo das imagens sobre a leitura, indiscutivelmente, a maneira de ler mudou (p. 58). Dessa forma, não é mais possível que a escola privilegie apenas o texto impresso como forma de acesso à palavra artisticamente trabalhada. A leitura do texto impresso é uma habilidade essencialmente escolarizada, e como tal não deve ser negada aos aprendizes. É papel da escola oportunizar à criança e ao jovem as ferramentas para o acesso a esse código, ainda predominante na sociedade letrada como o principal meio de produção, circulação e acesso aos conhecimentos, e também a particularidades da arte da palavra. A escola não pode, entretanto, fechar-se a outras possibilidades, fortemente em circulação em ambientes não escolarizados. Dessa forma, os multiletramentos, ou seja, a instrumentalização do educando em outros meios além do escrito, devem ser uma preocupação também no que tange a abordagem da literatura nos meios escolarizados.

## ENSINO DE LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA COMO MATERIAL DIDÁTICO MULTIMODAL

Assim, o objetivo da proposta desse material didático, em formato livro, foi propor aos professores em formação pela EaD discutir, com seus alunos, a literatura em língua inglesa que circula no Brasil. Seus futuros alunos, jovens de ensino fundamental e médio, podem ter acesso ao material que foi, em algum momento, produzido no formato escrito, enquadrado no gênero literatura, mas que circula contemporaneamente em outros formatos, como o cinema, além da tradução e da adaptação. Dessa forma, foram propostas atividades tendo como base textos escritos, impressos em papel, em língua inglesa, e outros meios de circulação, como traduções para a língua portuguesa, adaptações com fins didáticos, traduções intersemióticas para o cinema e para a televisão, e a linguagem musical das canções.

Consequentemente, a abordagem dos multiletramentos pareceu adequada ao contexto de circulação da literatura em língua inglesa no Brasil, adaptando-o ao seu ensino nas escolas. O termo **multiletramentos** como empregado neste trabalho refere-se ao conceito *multiliteracies*, definido pelo Grupo de Nova Londres, ou *New London Group*. Este grupo foi formado em 1994, em New London, Inglaterra, constituindo-se por pesquisadores que discutiram sobre os rumos da educação na perspectiva dos letramentos, em um futuro marcado por mudanças, em especial nas tecnologias da comunicação. Para Cope e Kalantzis (2000), o termo descreve dois importantes pontos de discussão acerca da ordem global, institucional e cultural emergente. O primeiro deles tem a ver com a multiplicidade de mídias e canais comunicacionais; o segundo, com a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. Uma pedagogia marcada pelos multiletramentos, dessa forma, segundo os autores, focaliza modos de representação muito mais amplos do que simplesmente a linguagem e pressupõe mudança social, como reforçam as autoras, já que, para elas, a pergunta fundamental é: qual o significado dessas mudanças sociais para os letramentos? Os multiletramentos propiciam um tipo de pedagogia no qual “linguagem e outros modos de significado são recursos representacionais dinâmicos, constantemente refeitos por seus usuários à medida que eles trabalham para alcançar seus vários propósitos culturais” (p. 5; tradução das autoras).

Dessa forma, parece-nos perfeitamente pertinente uma proposta de ensino de literatura em língua inglesa, no Brasil, na modalidade EaD, na perspectiva dos



multiletramentos. A literatura, mesmo na concepção canônica e ocidental, com base no que foi exposto até aqui, é multimodal desde suas origens. Corporificada na linguagem verbal, mas também na música, na linguagem corporal do teatro, na linguagem visual do cinema, dos quadrinhos e dos games, por exemplo, a arte de contar histórias abre-se em múltiplas perspectivas. Na língua estrangeira, essa arte tende a circular através de outros meios, em adaptações e traduções. Na EaD, a mediação da tecnologia em formatos diferentes do papel já é uma atividade corriqueira, possibilitando a inclusão através do acesso ao conhecimento de forma remota, “descorporificada”. O acesso à literatura estrangeira, via multimodalidades, assim, atende também ao pressuposto de promoção de mudanças sociais via letramentos, base de uma pedagogia calcada nos multiletramentos. Em uma das interações dos alunos presente no ambiente Moodle (como referência à discussão introdutória do livro sobre o que seriam as multimodalidades e a perspectiva dos multiletramentos), por exemplo, verificamos que esse processo de mudança social tem início na formação do próprio professor:

“Olá, colegas. Realmente esse capítulo é muito enriquecedor e interessante, pois eu também não havia pensado nas muitas maneiras de se trabalhar com a literatura como o termo diz multimodalidade com traduções, adaptações, canções, tv, rádio e cinema. Acredito que conhecer essa nova realidade irá me ajudar a realizar atividades interessantes explorando tudo isso.” (Aluno A).<sup>2</sup>

Esta fala mostra que o professor, muitas vezes, não exerce o papel de agente transformador da sociedade por estar distante de teorias que possam fundamentar um trabalho com esse objetivo. Para isso, é importante romper com as amarras tradicionais que impedem que o ensino e, em especial, o ensino de literatura na escola seja exclusivamente para atender às exigências do vestibular.

A partir deste panorama teórico-prático e metodológico, a proposta do material didático se deu da seguinte forma: contextualização introdutória e histórica sobre o autor/texto literário; biografia do autor e seu estilo de escrita; circulação do texto em outros meios ou sua adaptação segundo objetivos específicos; sugestões de atividades para o texto literário em sala de aula do Ensino Básico; e questões para reflexão do professor em sua sala de aula. De forma bastante resumida, as unidades contemplavam os seguintes aspectos: discussão sobre a circulação e o papel da literatura no ensino da língua inglesa na unidade 1 (*An Introduction to literature and the teaching of English*

---

<sup>2</sup> A fim de salvaguardar as identidades dos alunos, utilizaremos as letras do alfabeto para referência. Vale ressaltar que não foram realizadas revisões nos textos postados pelos alunos.

language); a tradução para a língua portuguesa e adaptação para a língua inglesa de um conto na unidade 2 (*Narrative: short story*); a adaptação para o cinema de um romance na unidade 3 (*Narrative: novel*); a tradução para a música de uma poesia na unidade 4 (*Poetry*); e a tradução de uma peça shakespeariana para a telenovela na unidade 5 (*Drama*).

Na unidade 2 (*Narrative: short story*), a proposta foi trabalhar o conto *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe, em três versões diferentes: a versão em inglês, “original”, como publicada por Poe, uma versão traduzida para a língua portuguesa para o público jovem e uma versão em língua inglesa, “facilitada” para aprendizes de língua inglesa. Não tratamos, nesse capítulo, dos multiletramentos no sentido de circulação do texto literário em meios diferentes do escrito, mas em versões diferentes, adaptadas para leitores diferentes. Para muitos profissionais envolvidos com o ensino, em especial, da literatura estrangeira, utilizar versões traduzidas ou “facilitadas” em sala de aula implica em demérito para a leitura literária. Entretanto, muitos alunos recorrem, clandestinamente, a traduções e adaptações quando a proibição de acesso a esses tipos de textos é imposta por professores formadores em cursos de licenciatura (OLHER; WIELEWICKI 2006). Entretanto, esse tipo de material tem muito apelo entre os professores no exercício de sua prática pedagógica, já que, para muitos, abordar a literatura em língua inglesa em sala de aula do ensino fundamental e médio é tarefa praticamente impossível.

A sugestão, aqui, é chamar a atenção do professor em formação para o processo de tradução e adaptação, para as escolhas do tradutor e para os efeitos que tais escolhas podem causar no público receptor, no caso, nos alunos. É reforçada a ideia de des-hierarquização do texto tido como original, muitas vezes visto como a fonte da verdade interpretativa. Hutcheon (2001) afirma, a partir de Stam, que várias manifestações teóricas deveriam ter alterado essa visão negativa da adaptação. Segundo ela,

há várias lições compartilhadas entre a teoria da intertextualidade de Kristeva, a desconstrução de Derrida, a rejeição de Foucault à ideia de uma subjetividade unificada e as abordagens radicalmente igualitárias (em todas as mídias) tanto da narratologia quanto dos estudos culturais. Uma dessas lições nos diz que ser um segundo não significa ser secundário ou inferior; da mesma forma, ser o primeiro não quer dizer ser originário ou autorizado. (pág. 13)

Essa visão, de inferiorização do texto derivado, acreditamos, muitas vezes impede que o professor o adote em sala de aula, ou acredite que está fazendo um trabalho de menor qualidade ao adotá-lo. Na atividade sugerida, trabalhamos com o parágrafo inicial

do conto *The Black Cat* em três versões, discutindo as mudanças que ocorrem na linguagem em confronto com o público leitor pretendido em cada uma das situações.

A escolha para o trabalho com contos, apresentada no capítulo, é justificada pela dimensão mais curta desse gênero, o que pode possibilitar uma leitura mais intensa do texto com os alunos. Ou seja, dependendo do nível de língua estrangeira de uma turma, é possível desenvolver a leitura do texto literário integral nessa língua, o que, embora não consideremos imprescindível, pode ser uma experiência interessante para os alunos, contribuindo para a auto-estima positiva quando eles se percebem capazes de fazer sentidos de um texto completo.

Poe foi escolhido pela temática desenvolvida em seus contos, com grande apelo entre os adolescentes, o mistério e o suspense. Há uma grande gama de adaptações dos contos de Poe para outras mídias, como filmes, graphic novels, webséries, além de referências a suas narrativas e personagens em muitas outras produções. O professor, se achar pertinente, pode pesquisar esses outros diálogos com a obra de Poe e desenvolver trabalhos multimodais com seus alunos.

Parece-nos que a escolha do texto literário foi bem aceita pelos alunos da EaD, como pode ser percebido por uma das interações via Moodle:

“Olá. Lendo o capítulo percebi que o conto por ser uma leitura mais curta ela pode ser mais complexa em relação ao romance que é mais longo. A professora explicou que com adaptações e traduções o professor consegue desenvolver um excelente trabalho em sala de aula. Eu particularmente não gosto do conto *The Black Cat*, mas conversando com uma colega que já atua em sala de aula ela me disse que os alunos gostam de contos que envolvem mistérios e terror que isso desperta a sua leitura crítica. Seria isso mesmo? Me corrija se eu estiver errada.”  
(Aluno B)

A aluna B demonstra que a sugestão de trabalho foi, de alguma forma, uma novidade, já que parece não haver pensado na possibilidade de trabalhar com traduções e adaptações anteriormente às aulas. O conto sugerido não está entre suas preferências, talvez assim essa professora não faria essa opção para a sua sala de aula. Entretanto, a sugestão da aula motivou uma interação com uma colega, o que demonstra um processo de apropriação e abordagem crítica da sugestão. Não há, por parte da aluna B, uma assimilação pura e simples da proposta didática como se fosse uma verdade absoluta. Ao contrário, ela procura sua colega, discute a sugestão, e recebe a confirmação da proposta por parte de alguém que é “uma colega”, ou seja, alguém com experiências semelhantes às dela. A troca de experiências com os pares demonstra uma articulação de saberes

crítica, contrapondo o conhecimento adquirido através de um professor e chancelado pela instituição de ensino superior, com a prática pedagógica da colega. A aluna B demonstra a necessidade de confirmação de sua posição crítica por parte das professoras ou das tutoras do curso (“me corrija se eu estiver errada”), mas desenvolveu o movimento cíclico de estranhamento, checagem com alguém de seu meio, para voltar às proponentes, o que demonstra uma articulação do pensamento e uma tomada de sentidos.

Na unidade 3 do livro, a proposta foi trabalhar com o romance *The Great Gatsby* (1925), de Fitzgerald, e sua mais recente versão cinematográfica homônima (2013), uma vez que, por não ser uma narrativa longa, *The Great Gatsby* pode ser levado pelo professor para a sala de aula de língua inglesa como um complemento às atividades obrigatórias com o livro didático. Como a versão cinematográfica de 2013 é um filme hollywoodiano, não poderíamos deixar de discutir na unidade a visão preconceituosa, principalmente defendida por aqueles que veem a literatura como algo sagrado, que é muitas vezes direcionada a produções como esta. Como todo pré-conceito, este também é pautado em um pensamento cristalizado que repetimos porque nos foi “herdado” e parte do princípio de Hollywood ser um “polo produtor de filmes em massa”, o que, além de “dessacralizar” a literatura, também a destituiria de seu papel crítico na formação de “bons leitores” e os privaria do contato com o “clássico”. O ponto nevrálgico da discussão a partir desta problemática foi a relevância da revisitação do estilo clássico por produções como esta, pois o estilo “original” não pode ser aquele que determina o valor artístico de algo, já que, mesmo dentro do padrão, há sempre uma nova proposta de organização dos elementos característicos de um estilo específico. Como a análise sugerida na unidade se concentrou na leitura de *The Great Gatsby* e de sua produção cinematográfica de 2013, a proposta das atividades avaliativas foi baseada na versão de 1974, de Jack Clayton, e teve como norte perguntas relacionadas, principalmente, à (in)existência de crítica social na produção.

De acordo com Kress e Leeuwen (2006), como a sociedade atual é globalizada e dispõe de uma gama de meios em que a imagem ocupa um papel de destaque, a comunicação visual tem um lugar inquestionavelmente privilegiado. Dessa forma, uma abordagem de ensino de literatura a partir de sua circulação no cinema pode ser um dos pilares para o desenvolvimento de um trabalho crítico quando a leitura complementar entre os meios é mediada pelo professor. Como observado na interação a seguir, o olhar para as produções cinematográficas como “complemento de sentidos”, que é justamente a proposta das multimodalidades, foi reconhecido pelo aluno, um professor em formação:

“Olá. Ajudou muito. Ainda não tinha caído a ficha de que as autoras falam sobre a questão da diferença de suporte e sua influência na significação. Isso se tratava então, das diversas formas de significação que trariam meios diferentes de produção como no caso do *The Great Gatsby* por exemplo, uma vez que temos o texto literário e duas versões de filme. Se uma pessoa experimenta contato com as duas formas faria significações ou complemento de sentidos possíveis e entendimento. Está certo?” (Aluno C)

Quando o aluno questiona “está certo?”, esta solicitação de confirmação direcionada a nós, professoras, é importante para ele na medida em que, ao reconhecer “as significações ou complemento de sentidos possíveis” rompe com a premissa da existência de uma única leitura, uma essência da história. Esta também é uma abordagem defendida pelas teorias dos multiletramentos, que questiona uma hermenêutica pautada na possibilidade de expansão interpretativa (MONTE-MÓR), ou seja, de ampliar a interpretação para além de um “centro”, de uma “verdade”.

A unidade quatro do livro propõe o trabalho com poemas. Inicialmente, são apresentados os poemas *A narrow fellow in the grass*, de Emily Dickinson, e *Stopping by Woods on a Snowy Evening*, de Robert Frost, indicados para serem lidos com alunos do ensino fundamental. Os poemas foram escolhidos pela temática da natureza em ambos, o que poderia ser mais facilmente aproximado da percepção de realidade dos alunos dessa faixa etária. No primeiro caso, teríamos a aproximação com a realidade brasileira na percepção de uma cobra esgueirando-se pelo campo e, no segundo, o distanciamento, com o cavalo contemplando um bosque coberto de neve. Sugerimos, também, que o professor observe com seus alunos o estranhamento da linguagem que se dá através dos poemas, estabelecendo com eles significados através do estudo das rimas e da pontuação. O trabalho com a língua inglesa aqui é sugerido a partir das rimas, valorizando a linguagem literária, em lugar de estruturas gramaticais, por exemplo. Sugerimos também que o professor auxilie seus alunos a desenvolverem a percepção da instância simbólica dos poemas, percebendo sentidos a partir de suas vivências.

Em seguida, sugerimos o poema *To his coy mistress*, de Andrew Marvell, e a canção *Time*, do grupo de rock Pink Floyd, para serem trabalhados com o ensino médio. Como Marvell é um poeta inglês do século dezessete, pode-se pensar que esse distanciamento no tempo e no espaço impeça a produção de sentidos por alunos adolescentes brasileiros do século vinte e um. A sugestão, entretanto, procura trazer para o repertório dos estudantes textos variados, inclusive distanciados historicamente.

Acreditamos que a aproximação pode se dar através de abordagens significativas. No caso, sugerimos o trabalho com a temática *carpe diem*, que pode ter significados diversos no senso comum, como “aproveite o dia de hoje sem se preocupar com o futuro” ou “faça o melhor que puder hoje, o futuro será consequência disso”. Acreditamos que essa temática é pertinente para a discussão com adolescentes que já se preparam para decisões da vida adulta ao mesmo tempo em que estão promovendo auto-descobertas.

Com a canção, sugerimos novamente o trabalho com as rimas e também para a repetição de palavras, chamando a atenção para a linguagem literária. Aqui, observando a multimodalidade, também sugerimos que o professor observe, na medida do possível, a linguagem musical. Seria muito interessante se a canção pudesse ser trabalhada de forma interdisciplinar com um professor de artes, por exemplo, desenvolvendo o letramento nessa linguagem. Consideramos, entretanto, que nem sempre isso é possível, e sugerimos um trabalho mais simples com a percepção dos sons das palavras e os sons da música, observando os instrumentos utilizados, o ritmo e a melodia e como essa linguagem é articulada com a letra da canção. Procuramos enfatizar que uma canção é letra e música, e “ler” apenas a letra reduz as possibilidades de sentidos. Essa sugestão parece ter sido bem aceita pelos alunos, conforme o comentário do Aluno D:

“Olá. Achei ótima a proposta da atividade com alunos do ensino médio a música *Time* da banda Pink Floyd procurando abordar tanto a linguagem literária da letra da canção quanto sua linguagem musical. Abraço.” (Aluno D)

A Aluna E, por sua vez, parece identificar-se bastante com a sugestão da canção, em especial do estilo musical, e percebe possibilidades de ampliar o repertório através da internet:

“Olá, quero deixar meu entusiasmo pelos poemas escolhidos nesse cap. E pela canção *Time*/Pink Floyd – esta, assim como os poemas, um clássico linda e viajante, multimodal e plurissignificante ainda mais q outras canções tão belas do próprio Pink Floyd, pois quem não conhece “*The Wall*”? Mas esse disco do prisma (com é conhecido pela capa) é incrível: considerado uma obra-prima do rock p/ crítica/público. Coleciono algumas velhas revistas ‘Blizz’ especializada em música pop (depois showbizz q hj nem sei se existem mais), e esta cação ‘*Time*’ está lá entre as 10 mais de todos os times do bom e velho rock’n’roll, ao lado de Eleanor Rigby/Beatles, Wild Horses/Rolling Stones, I shot the sheriff/Bob Marley...entre outras. Todas incríveis q alunos do EM e até do fundamental (noturno) não podem deixar de ouvir e de conhecer suas letras penso q é papel do professor mostrar-lhes arte, ainda muito mais facilmente hoje em dia – é só colocar lá no buscador ‘clássicos do rock’, ‘filme vencedores do globo de ouro’, ‘melhores trilhas sonoras’, filmes q você deve assistir antes de...’, e etc. é tão fácil hj com a internet q chega a ser difícil escolher dentre a quantidade de material excelente

q vem, se pesquisamos um pouco em bom sites – e os clássicos então, dificilmente vão decepcionar, pois já estão aí provados pelo Tempo. Adorei as aulas, as escolhas da prof [XXX], e suas falas de q ‘poemas’ quebram a linguagem, a literatura bagunça a linguagem, e o poemas ainda mais’. Grata, abraço.” (Aluna E)

A fala da Aluna E demonstra que ela está motivada pela possibilidade de trabalho com o gênero musical e os poemas, mas essa motivação é bastante ligada ao seu gosto particular. É claro que o professor também é agente do processo educacional e, como tal, suas percepções, histórias de leitura e gostos vão interferir em suas escolhas e em sua própria motivação para desenvolver atividades em sala de aula. Essa percepção por parte do professor é perfeitamente legítima. Entretanto, embora a professora em formação se mostre motivada por uma aparente quebra dos padrões de ensino de literatura, ela reforça a ideia de que existe uma arte boa e mais adequada para ser ensinada aos alunos.

Já na unidade 5 do livro, o foco foi na comédia shakespeariana, a partir de *The Taming of the Shrew* e a telenovela *O Cravo e a Rosa*. A justificativa para a escolha deste gênero se baseia, principalmente, na possibilidade de encenação pelos alunos, já que se trata de uma peça, e pelo texto ser mais curto em extensão, o que permite, assim como no caso do conto e do romance já apresentados acima, um trabalho com o texto como um todo. Já a escolha desta peça em específico se deu em função de sua constante reprodução pela televisão e pelo cinema, além de suas ideias vinculadas em relação ao papel da mulher na sociedade. Além disso, a circulação da literatura na televisão pode despertar o interesse e a crítica dos alunos, por ser um meio que permite um acesso mais eminentemente popular. Ao partir destas justificativas, a questão norteadora da discussão proposta foi: Como um produto cultural valorizado (a peça de Shakespeare) dialoga e converge com a indústria de massa (uma telenovela adaptada de Shakespeare)? Isso porque a circulação da literatura considerada “canônica” em outros meios é alvo de críticas, em especial devido ao respeito pela palavra escrita.

A proposta foi, assim, aliar uma análise estrutural a uma análise crítica desta circulação. Ao abordar questões como o tema e a caracterização de personagens na peça e na telenovela (como o fato de Catarina, na telenovela, ser representada como a mulher que se metamorfoseou de “fera” a “favo de mel”), podemos promover questionamentos sobre, por exemplo, a readequação do gênero da peça, no meio escrito, para o meio e o público televisivo. Shakespeare na sala de aula pode tornar, dessa forma, o aluno um agente, na medida em que este trabalho permite desenvolver sua criticidade ao propor

reflexões sobre questões feministas e de ordem social, como observamos nas seguintes postagens:

“Olá. Esse foi o capítulo que eu mais gostei, talvez seja porque a professora fala da novela O cravo e a rosa por ser uma obra que eu já tinha assistido foi fácil de compreender o conteúdo por mais que como a professora explica que há um pouco de mudanças entre os personagens. Eu não sabia que a novela foi baseada na obra de Shakespeare. Uma obra interessante para trabalhar com os alunos onde a mulher teria que ser submissa perante a sociedade não podendo ela ter suas próprias ideias, objetivos, opiniões. Assisti os vídeos senti saudade da novela Petruccio e Catarina dão um show de interpretação.” (Aluno G)

A identificação deste aluno com a telenovela e a surpresa demonstrada por ele ao descobrir que a novela, da qual sente saudades, é uma adaptação de Shakespeare, legitima o que era apenas um entretenimento em uma possibilidade de desenvolvimento de um trabalho crítico em sala de aula. Além disso, também aponta para a importância de valorização de diferentes epistemologias, além das tradicionais, e dos saberes, contextos e leituras de mundo dos alunos. Segundo Biesta (2011), a aprendizagem deixa de ser compreendida, assim, como a aquisição de conhecimento, habilidades e competência (unilateralmente transmitida do professor em direção ao aluno), e passa a se reposicionar como um processo de engajamento com a “subjeficação” do ensino, ou seja, os participantes deste processo tornam-se sujeitos. O posicionamento pessoal do Aluno G em relação à telenovela se assemelha ao posicionamento da aluna E em relação ao rock. Para o professor em formação, aluno da EaD, identificar-se com o texto a ser trabalhado é motivador. Da mesma forma, esse professor pode compreender que um trabalho significativo, no qual o aluno possa projetar seus gostos, suas identidades, vai se tornar mais motivador para o aprendiz. É necessário, entretanto, problematizar a noção de qualidade do texto. Por vezes, crenças em padrões de qualidade podem justificar escolhas pessoais. Faz parte do letramento crítico, também, relativizar verdades estéticas, tidas como absolutas, articulando-as com noções de gosto pessoal.

Nesse sentido, a circulação da literatura em outros meios e em versões adaptadas pode promover a aproximação entre leitor e texto literário (acessibilidade a diferentes públicos com letramentos diferentes), além de tornar o trabalho com a literatura mais motivador, uma vez que a formação crítica passa a levar em conta diferentes epistemologias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



As contribuições da elaboração do livro/da disciplina foram, no nosso ponto de vista, possibilitar reflexões sobre o ensino de literatura (em especial, a literatura em língua inglesa) via outras versões (além daquela legitimada como “original”) e outros meios (além do impresso) em uma configuração de ensino superior que ainda está galgando degraus para transpor barreiras geográficas, culturais e sociais.

Ao considerar essa necessidade, pode-se verificar, a partir das interações dos alunos da referida disciplina no ambiente virtual Moodle (2014 e 2016), os quais são também professores em formação, um exercício de agência que os caracteriza como sujeitos reflexivos sobre sua prática pedagógica com o ensino de língua e literaturas frente às multimodalidades (ensino que, em um momento inicial, era visto por eles como algo difícil, impensado) e frente ao reconhecimento de seus alunos como seres também agentes de seu próprio aprendizado.

Reforçamos que o livro não pretendeu oferecer uma proposta fechada de ensino, mas sugestões para que o professor em formação pudesse, através das atividades propostas, refletir sobre sua prática pedagógica e fazer as escolhas que julgar pertinentes no seu momento de atuação.

#### REFERÊNCIAS:

- BENADE, L. Teachers' Critical Reflective Practice in the Context of Twenty-first Century Learning. *Open Review of Educational Research*, Volume 2, Issue 1, p. 42-54, 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/23265507.2014.998159>> Acesso em: 29 abril 2017.
- CABAU, N. C. F. A concepção da Teoria da Distância Transacional no Brasil: um mapeamento de teses e dissertações no período de 2006 a 2016. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado) – UEM, 2017.
- CANCLINI, N.G. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras: 2008.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- COPE, B; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginning of an idea In: COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*. Abingdon: Routledge, 2000. pág. 3-8.
- DEACON, R.; PARKER, B. A educação como sujeição e recusa. In Silva, T. T. (org.) *Sujeitos da Educação – Estudos Foucaultianos*, Petrópolis: Vozes, 1999.
- FERREIRA, J. L. Moodle: um espaço de interação e aprendizagem. In: Costa. M. L. F.; Zanatta, R. M. (Orgs.). *Educação à distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2014.
- GUMBRECHT, H.U. *Modernização dos sentidos*. Tradução Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- HUTCHEON, L. Uma Teoria da Adaptação. Tradução André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.



KRESS, G. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: por uma Antropologia do Ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1999.

MARINS, Liliam Cristina; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Ensino de Literatura em Língua Inglesa. Formação de Professores em Letras – EAD . v. 48. Maringá: Eduem, 2015.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. Trad. Wilson Azevedo. São Paulo: Revista Brasileira de Aprendizagem a Distância, 2002. p. 01-14.

MORAN, J. M. *O que é educação a distância*. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 20 de maio 2017.

OLHER, Rosa Maria; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Tradução em aulas de literatura estrangeira: prática ilícita ou prática pedagógica? In *Claritas*, São Paulo, n. 12(1): 139-150, maio, 2006.

Data de recebimento: 24/08/2018

Data de aprovação: 03/12/2018