



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ANA PAULA LUIZ DOS SANTOS AIRES

READ/ESIGNERS:

LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Londrina
2023

ANA PAULA LUIZ DOS SANTOS AIRES

**READ/ESIGNERS:
LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras Modernas, Mestrado Profissional, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Machado Brener

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A298r Aires, Ana Paula Luiz dos Santos.
READ/ESIGNERS : LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA / Ana Paula Luiz dos Santos Aires. - Londrina, 2023.
168 f. : il.

Orientador: Fernanda Machado Brener.
Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Letramento literário - Tese. 2. Multiletramentos - Tese. 3. Formação de Professores - Tese. 4. Ensino de Línguas Estrangeiras - Tese. I. Brener, Fernanda Machado. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

ANA PAULA LUIZ DOS SANTOS AIRES

**READ/ESIGNERS: LETRAMENTO LITERÁRIO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, Mestrado Profissional, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Machado Brener
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina – UEL

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

Londrina, 27 de Fevereiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Fernanda Machado Brener, minha “mãe acadêmica”, por sua confiança, pelas infindáveis reflexões, pela paciência e sua amizade durante esses anos de mestrado. Não há dúvidas de que nossas trocas foram bastante frutíferas e inspiradoras.

À Profa. Dra. Vera Wielewicki pelas preciosas contribuições durante o Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi pelos apontamentos e sugestões feitas durante todo o percurso trilhado nessa pesquisa. Seu olhar, sempre crítico, muito contribuiu para este trabalho.

Ao meu querido Pedro, pela parceria na vida, na profissão e na academia. Agradeço pelos questionamentos, as revisões, discussões e por todo o incentivo.

À Universidade Estadual de Londrina, aos professores regentes da disciplina de Língua Inglesa II do ano de 2021, aos professores em formação e todos que estiveram envolvidos, de algum modo, neste estudo.

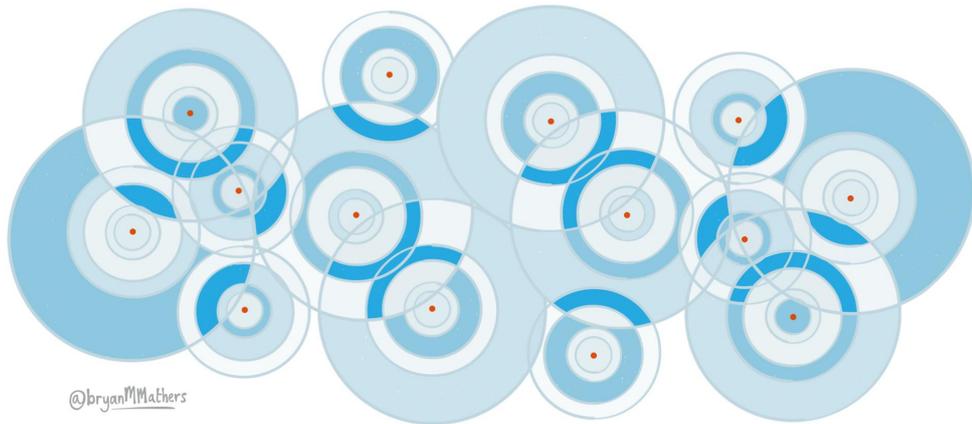
Às professoras do programa de Pós-Graduação com quem tive a honra de estudar. Aos meus colegas de turma, especialmente a Carolina Favaretto e a Ana Carolina Guerreiro, queridas amigas com as quais tive a oportunidade de tecer reflexões das mais diversas em muitos trabalhos realizados nesse período.

Aos meus amigos, pelas palavras encorajadoras. Aos meus familiares pela paciência e apoio com a Helena, meu “trabalhinho de mestrado”.

THE WAY OF THE REMIX



@bryanMMathers



@bryanMMathers

We are nodes on a network. We're influenced by others. We, in turn, can influence others. Our creations contain flavours and mixes of whatever has gone before, for who bakes a cake without any ingredients?

Bryan Mathers (2016).

RESUMO

AIRES, A. P. L. S. **READ/ESIGNERS**: letramento literário na formação de professores de língua inglesa. 2023. 168 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

A leitura de textos literários nas aulas de línguas adicionais pode fomentar o trabalho com aspectos culturais e linguísticos (COLLIE; SLATER, 1987). Em uma perspectiva de (multi)letramentos, a leitura literária pode promover o agenciamento crítico e criativo, em que leitores se tornam leitores-autores no processo. Nesse sentido, considerando uma aprendizagem sociocultural, pode ser proveitoso que cursos de formação de professores posicionem seus alunos como aprendizes-professores em práticas de letramento literário. Não obstante, a quantidade de pesquisas e/ou propostas de ensino que abordam o letramento literário neste contexto é ainda incipiente. A partir disto, o propósito deste trabalho é apresentar e avaliar o protótipo (ROJO, 2017) “READ/ESIGNERS”, que tenciona fomentar práticas de letramento literário (ZAPPONE, 2008; JENKINS, 2013) e instigar (futuros) professores ao trabalho com textos literários em uma perspectiva de multiletramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). A produção do protótipo está fundamentada nas quatro etapas de desenvolvimento de material didático propostas por Leffa (2007). Para a fase de análise, realizou-se um levantamento bibliográfico de pesquisas sobre letramento literário na formação de professores de línguas, bem como a caracterização dos participantes do contexto de implementação. Em seguida, o material foi elaborado e pilotado em duas turmas do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. A geração de dados deu-se a partir das produções multimodais e propostas de ensino dos professores em formação inicial. De modo a identificar se o material fomentou práticas de letramento literário (multimodal), as produções multimodais foram analisadas de duas formas: por análise de conteúdo (BARDIN, 2011) com critérios norteadores pré-definidos e análise do *design* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). No que diz respeito às propostas de ensino com o texto literário, o método empregado foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) com categorização indutiva. Os resultados indicam o potencial de práticas de letramento literário alicerçadas em uma pedagogia de multiletramentos, enfatizando a possibilidade para (re)construção do conhecimento e (res)significação da leitura, e do texto literário, de modo crítico-criativo. Da mesma forma, percebe-se o engajamento de professores em formação em práticas de letramentos literários multimodais, o que pode viabilizar novos entendimentos sobre o texto literário e das práticas de leitura de literatura. Por outro lado, parece haver uma dificuldade na ruptura com práticas de ensino tradicionais/monológicas (STREET, 2014) em relação ao papel de textos literários na sala de aula de língua inglesa, uma vez que os dados demonstram que a maioria das propostas de ensino parecem não refletir as experiências vivenciadas durante a intervenção.

Palavras-chave: letramento literário; multiletramentos; formação de professores; ensino de línguas estrangeiras; protótipo de ensino.

ABSTRACT

AIRES, A. P. L. S. **READ/ESIGNERS: Literary literacy in English teacher education 2023.** 168 pp. Final Paper (Professional Master's Degree in Foreign Languages) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

Reading literary texts in additional language classes can promote a learning environment that involves students in cultural and linguistic aspects (COLLIE; SLATER, 1987). From the perspective of (Multi)Literacies, reading literary texts can stimulate critical and creative agency, in which readers become readers-authors in this process. In this sense, considering learning as sociocultural, it might be productive for teacher education courses to position learners as learners-teachers in practices of literary literacy. Nevertheless, few research and/or teaching proposals addressing literary literacy in this context. The aim of this work is to present and evaluate the teaching prototype (ROJO, 2017) “READ/ESIGNERS”, designed with the intention of promoting literary literacy practices (ZAPPONE, 2008; JENKINS, 2013) and to instigate (future) teachers to work with literary texts from a perspective of multiliteracies (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). To guide the production of the prototype, we adopted the four stages for developing didactic materials proposed by Leffa (2007). For the first stage, a systematic literature review of literary literacy in language teacher education was conducted. In addition, the participants in the teaching context in which the material would be tested were characterized. After that, the teaching prototype was implemented in two classes of the Letras-Inglês (English Language Teacher Education undergraduate program) course at State University of Londrina. The data collected consists of the multimodal productions and the teaching proposals created by the learners-teachers. The multimodal productions were analyzed through Content Analysis (BARDIN, 2011), with pre-established criteria, and through Design Analysis (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) aiming to understand if the teaching prototype could promote (multimodal) literary literacy practices. The teaching proposals with the literary text were also analyzed through Content Analysis (BARDIN, 2011) by inductive categorization. The results indicate the potential of literary literacy practices when grounded in the pedagogy of multiliteracies, promoting the possibility of re-construction of knowledge and re-signification of the literary text in a critical and creative way. Another revealed fact is that new understandings of the literary text and of teaching the reading of Literature might be fostered when (future) teachers are engaged in (multimodal) literary literacy practices. On the other hand, there seems to be a difficulty in breaking with traditional/monological teaching practices (STREET, 2014) that are fossilized in relation to the role of literary texts in the English language classroom, as the data show that most teaching proposals do not seem to reflect the lived experience during the intervention.

Keywords: literary literacy; multiliteracies; teacher education; language teaching; teaching prototypes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os dois “multi” em multiletramentos.....	29
Figura 2 – O processo dinâmico de construção de significados.....	31
Figura 3 – Excerto da lição 1, unidade 1	58
Figura 4 – Debate sobre autenticidade e originalidade no Kialo-Edu.....	62
Figura 5 – Atividade de escrita da unidade 3	65
Figura 6 – Atividade de produção de materiais no Google Sala de Aula.....	68
Figura 7 – “Professor na pandemia”.....	75
Figura 8 – “ <i>Pandemics</i> ”.....	76
Figura 9 – Produção dos alunos (Sem título)	77
Figura 10 – “ <i>Pandemia</i> ”.....	78
Figura 11 – <i>The Blue Room: Pandemics</i>	80
Figura 12 – “ <i>The Party is Over</i> ”.....	83
Figura 13 – “ <i>The Red Death</i> ”	84
Figura 14 – Símbolos empregados nas produções multimodais	90
Figura 15 – “ <i>Important elements</i> ”: atividade completada pelos participantes.....	91
Figura 16 – Atividade de “estímulo da criatividade”	99
Figura 17 – Atividade da proposta 06	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre trabalhos e perspectivas de letramento literário	22
Quadro 2 – Os processos de conhecimento.....	31
Quadro 3 – Conceitos constituintes de protótipos.....	38
Quadro 4 – Indicadores de letramento literário.....	46
Quadro 5 – Pistas de significado observáveis em uma análise do design.....	48
Quadro 6 – Embasamento teórico do protótipo de formação.....	50
Quadro 7 – Organização do material: Unidades e lições	57
Quadro 8 – Lição 1: Descrição das atividades	58
Quadro 9 – Lição 2: Descrição das atividades	60
Quadro 10 – Lição 3: Descrição das atividades	62
Quadro 11 – Lição 4: Descrição das atividades	64
Quadro 12 – Lição 5: descrição das atividades	65
Quadro 13 – Lição 6: descrição das atividades	66
Quadro 14 – Lição 7: descrição das atividades	69
Quadro 15 – Lição 8: Descrição das atividades	69
Quadro 16 – Cronograma de implementação.....	71
Quadro 17 – Índícios de letramento literário	86
Quadro 18 – Construção de significados no design de textos literários multimodais.....	87
Quadro 19 – Os textos literários das propostas de ensino.....	95
Quadro 20 – Objetivos de ensino e público-alvo	96
Quadro 21 – Categorização dos objetivos de ensino.....	97
Quadro 22 – Atividades nas propostas de ensino.....	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1	LITERATURA? POR QUÊ? PARA QUÊ?.....	14
2.2	LETRAMENTO LITERÁRIO.....	16
2.2.1	Letramento Literário e/na Formação de Professores	20
2.3	POR UMA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS	28
2.3.1	Os MultiLetramentos	28
2.3.2	O Letramento Literário em uma Pedagogia de Multiletramentos	32
2.4	MATERIAIS DIDÁTICOS EM UMA PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	36
3	PERCURSO METODOLÓGICO	40
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	40
3.2	O PRODUTO EDUCACIONAL	42
3.3	CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO E OS PARTICIPANTES.....	43
3.4	OS DADOS COLETADOS	45
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	46
3.5.1	As Produções Multimodais.....	46
3.5.2	As propostas de Ensino.....	49
4	O PROTÓTIPO “READ/ESIGNERS”	50
4.1	DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO DE FORMAÇÃO	50
4.2	ORGANIZAÇÃO DO PROTÓTIPO	57
4.2.1	<i>Read</i> – Unidade 1.....	58
4.2.2	<i>Appropriate</i> – Unidade 2	61
4.2.3	<i>Transform</i> – Unidade 3.....	65
4.2.4	<i>As a Teacher-designer</i> – Unidade 4.....	67
4.3	IMPLEMENTAÇÃO DO PROTÓTIPO EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA.....	70
5	AVALIAÇÃO DO MATERIAL	73
5.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS: PRODUÇÕES MULTIMODAIS.....	73
6.1.1	Indicadores de Letramentos Literários Nas Produções Multimodais	73

6.1.1.1	Produção 01: “Professor na pandemia”	73
6.1.1.2	Produção 02: “ <i>Pandemics</i> ”	75
6.1.1.3	Produção 03: Sem título.....	77
6.1.1.4	Produção 04: “Pandemia”	78
6.1.1.5	Produção 05: “The Blue Room – Pandemics”	79
6.1.1.6	Produção 06: “ <i>Mercury Retrograde</i> ”	81
6.1.1.7	Produção 07: “ <i>The Party is Over</i> ”	82
6.1.1.8	Produção 08: “ <i>The Red Death</i> ”	84
6.1.2	Síntese dos Índícios de Letramentos Literários nas Produções	85
6.1.3	Letramento Literário como <i>Design</i> Multimodal de Significado.....	86
6.1.4	Práticas de Letramentos Literários Multimodais	93
6.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS: PROPOSTAS DE ENSINO COM O TEXTO LITERÁRIO.....	94
6.2.1	As Escolhas de Textos Literários	95
6.2.2	Os Objetivos de Ensino e Público-alvo	96
6.2.3	Os Tipos de Atividades.....	100
6.2.4	Propostas de Letramentos Literários?.....	104
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICES	122
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	122
	APÊNDICE B – Termo de Autorização do Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).....	124
	APÊNDICE C – Unit 1 – Lesson 1 (Plano de aula)	125
	APÊNDICE D – Unit 1 – Lesson 2 (Plano de aula)	132
	APÊNDICE E – Unit 2 – Lesson 3 (Plano de aula)	140
	APÊNDICE F – Unit 2 – Lesson 4 (Plano de aula).....	150
	APÊNDICE G – Unit 3 – Lesson 5 (Plano de aula).....	154
	APÊNDICE H – Unit 3 – Lesson 6 (Plano de aula).....	155
	APÊNDICE I – Unit 4 – Lesson 7 (Plano de aula)	160
	APÊNDICE J – Unit 4 – Lesson 8 (Plano de aula)	166

ANEXOS..... 168
ANEXO A – Mercury Retrograde..... 168

1 INTRODUÇÃO

Pode parecer óbvio afirmar a necessidade de cultivar o hábito de ler, de reiterar o valor da leitura¹ e da literatura. E, tão evidente quanto, é revalidar que a leitura pode transformar cultural e socialmente quem lê – que, no que lhe concerne, pode “reler” o mundo e, também, transformá-lo. Neste ponto, é quase impossível não me recordar do que Paulo Freire afirmava sobre o ato de ler. Para Freire (2001), já sabemos ler o mundo, antes mesmo de ler as palavras; entretanto, ao aprender a ler – principalmente a ler criticamente –, nós ganhamos consciência do mundo e de nós mesmos. Assim, aprendemos mais do que apenas decodificar palavras, mas as contextualizamos, as ressignificamos, relemos o mundo, traçamos relações entre texto e contexto, reafirmando a importância de se fomentar práticas de leitura.

Desde muito pequena, fui incentivada a ler: de jornais e revistas infantis aos calhamaços na biblioteca pública, tudo me aguçava a curiosidade. Em resposta, eu lia e relia, desenhava, escrevia, enfim, (re)criava histórias. Na escola, no entanto, a leitura - em especial a literária - era, muitas vezes, “pretexto” para o ensino de outros elementos. Nas aulas de português, ora a leitura era feita em voz alta, ora se centrava no estudo de períodos e estilos literários como preparação para o vestibular. Nas de inglês, a escassa leitura era voltada às versões resumidas dos textos literários², com foco no ensino de estruturas gramaticais e vocabulário. Para Lajolo (1982), tais práticas podem ser limitadoras da leitura, uma vez que dificultam possíveis diálogos entre leitor-autor/texto. Ainda, ao reduzir tal atividade a uma busca pela “resposta correta”, ignorando o que pode ser encontrado nas entrelinhas do texto, perde-se o potencial transformador da literatura (MARIA, 2009, p. 121).

¹ Neste trabalho, pautamo-nos no entendimento da leitura como “*transação* entre sujeito leitor e o texto, como mediador do encontro – leitor como autor do texto. É uma *composição* [...] em que o leitor [...] “reescreve” o texto” (FREIRE, 1997, p. 29). O leitor, indissociável de suas experiências “de mundo”, atribui significado ao que lê, buscando a compreensão do que está nas entrelinhas do texto.

² Me refiro às versões “*abridged*” de textos literários, comumente usadas em aulas de línguas estrangeiras, que empregam vocabulário e estruturas simplificadas para facilitar a compreensão, bem como o uso de exercícios de fixação de vocabulário e estruturas gramaticais.

Em um estudo acerca do ensino de literatura em língua inglesa, com base em documentos oficiais³, Lourenço (2011) critica o modelo “autônomo” de ensino⁴, em que textos literários são resumidos ao estudo de aspectos linguísticos, períodos e estilos literários, gêneros e/ou “cânones”, comparando-se ao modelo de alfabetização tradicional.

Nesse sentido, apoiada no conceito de letramento como prática social (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984; 1993), Lourenço (2011) defende uma abordagem teórica da leitura literária sob uma perspectiva que contraponha tal modelo, em que sejam promovidas oportunidades de diálogo com o texto literário, sendo este historicamente construído e que possui diversos suportes⁵; isto é, o letramento literário (ZAPPONE, 2008).

Contudo, tal perspectiva para a leitura literária em língua inglesa na sala de aula encontra-se ausente em políticas educacionais nacionais, como as DCNs (BRASIL, 2013) ou a recente BNCC (BRASIL, 2020), conforme apontado por Solera (2020). Compete-nos ressaltar que documentos oficiais, tal qual a BNCC, refletem também na formação de professores⁶, sendo esta inicial ou continuada (ALBINO; DA SILVA, 2019).

Ainda, em contexto de formação inicial de professores de línguas, a literatura estrangeira costuma ser abordada de maneira tradicional⁷, o que “não parece mais suficiente para responder às necessidades do futuro professor” (WIELEWICKI, 2011, p. 49). De outro modo, questiona-se de que maneira professores em formação podem articular suas experiências, as teorias com as quais tiveram contato e suas (futuras) práticas com o texto literário em turmas

³ Em sua pesquisa, Lourenço (2011) analisa as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCEs) com o intuito de compreender de que forma a literatura é abordada em língua inglesa. Contudo, uma vez que faltam políticas públicas nacionais e estaduais com relação à leitura de textos literários estrangeiros nestes documentos, a autora se apropria da abordagem da literatura brasileira. A pesquisadora conclui que há a necessidade da inserção de políticas públicas com relação ao ensino de leitura literária em língua inglesa, justificando que o contato com textos em língua inglesa ocorre mesmo fora da esfera educacional e, mais do que isso, tal atividade dentro da escola pode ser benéfica para o aluno, propiciando o contato com diferentes culturas, diversidade, dentre outros.

⁴ Ou seja, é “um modelo de letramento visto em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993, p. 5 *apud* LOURENÇO, 2011, p. 96-97). Nesse modelo, há uma prevalência da escrita, uma vez que é tratada como sinônimo de melhor aprendizado. Ainda, nessa perspectiva, tal habilidade é compreendida como “um produto de si mesmo [...], sem ter relação com o contexto de sua produção para ser interpretada” (LOURENÇO, 2011, p. 97).

⁵ Zappone (2008) compreende a escrita literária como *forma discursiva*, ou seja, a literatura está presente não somente em textos grafados, mas em diferentes suportes, tais quais HQs, filmes, *fanfics*, mangás, etc. Essa concepção será explorada com mais detalhes no referencial teórico.

⁶ Além de dialogar com a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-FP) (2018), a BNCC enfatiza que ela: “[...] deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidades para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro” (BRASIL, 2018b, p. 7 *apud* ALBINO; DA SILVA, 2019, p. 146)

⁷ Assim como em bacharelados. Isto é, o estudo de períodos, teorias e críticas literárias.

do ensino básico, sendo eles mesmos professores/alunos participantes de um ensino “autônomo” da literatura.

Além disso, identifiquei pouca literatura com relação ao letramento literário em língua inglesa, principalmente no contexto de formação de professores de inglês. Ao realizar um levantamento bibliográfico em bases de dados⁸, constatei que, dentre os estudos referentes ao letramento literário na formação (inicial ou continuada) de professores de línguas, somente uma (BRENER, 2018) se contextualizava na formação de professores de inglês. Portanto, parece haver uma lacuna com relação às pesquisas sobre tal temática, reiterando a necessidade premente de se discutir letramento literário neste contexto (BENITES, 2018; MARTINS, 2011; SOLERA, 2020; WIELEWICKI, 2011).

Buscando amenizar tal lacuna, nesta Pesquisa de Desenvolvimento (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014) de produto educacional, trazemos uma proposta de letramento literário (ZAPPONE, 2008b) para a formação de professores de língua inglesa, ancorada em uma pedagogia de multiletramentos (CAZDEN et al., 1996; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), por meio de um protótipo de ensino⁹ (ROJO, 2017). Este material didático, intitulado “READ/ESIGNERS”, tenciona: a) fomentar práticas de letramentos literários¹⁰ na formação inicial de professores de língua inglesa e b) instigar professores ao trabalho com o texto literário sob a perspectiva de multiletramentos.

Tendo isso em vista, a presente pesquisa objetiva apresentar e avaliar o protótipo “READ/ESIGNERS” quanto aos seus potenciais e limitações no que diz respeito às práticas de letramento literário na formação inicial de professores de língua inglesa e possibilidades do trabalho com textos literários sob a perspectiva de multiletramentos.

Quanto aos objetivos específicos, busco: a) identificar como letramento literário na formação de professores têm sido discutido; b) elaborar um protótipo para o letramento literário na formação de professores na perspectiva de multiletramentos; c) implementar o material didático; d) analisar as produções multimodais dos participantes, com relação às práticas de letramento literário; e) analisar propostas de ensino dos participantes, com relação à possibilidade de trabalhar o texto literário sob a perspectiva de multiletramentos.

⁸ Os resultados do levantamento bibliográfico no que tange o letramento literário na formação de professores será discutido na seção 2.2.1 de forma pormenorizada.

⁹ A escolha desta configuração deu-se pela possibilidade de o material didático poder ser editado, complementado, compartilhado, reestruturado e/ou reorganizado por outros alunos e professores.

¹⁰ Optou-se pelo termo “letramentos literários” por envolver diversas práticas de letramentos e tipos de textos literários a partir da concepção de letramento literário de Zappone (2008). Em nosso entendimento, as práticas de letramentos envolvidas na leitura de textos literários considerados cânones e/ou escolarizadas são diferentes das práticas de letramentos que envolvem assistir uma novela, por exemplo – o que, contudo, não invalida ou torna um tipo de letramento inferior ao outro.

O material foi implementado no curso de Licenciatura em Letras-Inglês da universidade Estadual de Londrina, na disciplina de Língua Inglesa I, tendo como participantes alunos do segundo ano do curso.

Em face aos objetivos propostos, foram elaboradas as seguintes perguntas norteadoras:

- I. Há evidências de que o material fomenta o letramento literário dos professores em formação inicial;
- II. Há indícios de apropriação dos *designs* disponíveis sustentados por diferentes linguagens (letramentos literários multimodais)?
- III. O protótipo levou os professores em formação inicial a considerarem “a possibilidade de trabalhar com textos literários em sala de aula sob a perspectiva de multiletramentos?”

Isto posto, a pesquisa organiza-se da seguinte forma: primeiramente, apresento o aporte teórico que fundamenta a produção do protótipo de ensino “READ/ESIGNERS”, como a definição e justificativa do trabalho com textos literários (ABREU, 2006; BURKE E BRUMFIT, 1986; CÂNDIDO, 2011; COLLIE E SLATER, 1987; EAGLETON, 2006; RAIMES, 1983; FERNÁNDEZ, 2003; HEILBRONN, 2019; LAZAR, 1993; TIBERIO, 2014; ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009), as concepções de letramento (KLEIMAN, 2012; STREET, 2014) letramento literário (COSSON; PAULINO, 2009; COSSON; SOUZA, 2013; PAULINO, 2001; SANTOS; YAMAKAWA, 2017; ZAPPONE, 2008). Além disso, discorro sobre o estado da arte acerca do letramento literário e/na formação de professores de línguas, os conceitos em torno da pedagogia de multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996; COPE; KALANTZIS, 2015; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), enfocando práticas de leitura nesta perspectiva (CLINTON; JENKINS; MCWILLIAMS, 2013; JENKINS *et al.*, 2009; JENKINS *et al.*, 2013; KELLEY, 2013; BRENER, 2018) e materiais didáticos para formação de professores (ALMEIDA, 2014; JOHNSON, 2009; PAVAN, 2017; 2020; SANTANA; AIRES, 2020; ROJO, 2017).

Em seguida, descrevo os percursos metodológicos da pesquisa e do recurso didático elaborado. Ainda, discorro sobre o desenvolvimento do produto educacional, sua organização e atividades propostas. Logo após, descrevo a fase de implementação do protótipo, seguida da avaliação do material, que consiste na análise e discussão dos dados gerados. Finalmente, apresento as considerações finais desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresento e discuto os fundamentos teóricos que embasam meu estudo e o protótipo de formação desenvolvido. Para tal, primeiramente, discuto o que compreendemos como literatura neste trabalho e seus potenciais em aulas em língua inglesa. Em seguida, discorro sobre a pedagogia dos multiletramentos e os letramentos literário e digital – centrais no produto educacional apresentado. Por fim, relaciono materiais didáticos e formação de professores sob a perspectiva dos multiletramentos.

2.1 LITERATURA? POR QUÊ? PARA QUÊ?

Definir o que é Literatura não é uma tarefa fácil, visto que muitas são as interpretações e discordâncias entre estudiosos da área. Para Eagleton (2006), a literatura não pode ser concebida como uma categoria objetiva, pois depende de diversos fatores, como seu leitor, o juízo de valor dado à leitura e as ideologias sociais presentes, que “exercem e mantêm o poder sobre outros” (EAGLETON, 2006, p. 24). Do mesmo modo, Abreu (2006) argumenta que a literatura é um produto sociocultural e que sua definição se encontra nos valores de sua produção. Isto é, o que é considerado literatura está cultural e historicamente vinculado à sociedade em que foi escrita e lida.

Cândido (2011, p. 176) concebe literatura como as “criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o [...] folclore [...] até formas mais complexas de produção escrita.” Além disso, o autor considera que a literatura está presente em tudo e ocorre em diferentes modos de representação. Portanto, a literatura é tida como uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CÂNDIDO, 2011, p. 176), o que quer dizer que estamos em constante contato com a literatura em diversos momentos de nossas vidas e não só nos expressamos como também participamos do mundo por meio dela.

Frequentemente, nas diversas manifestações literárias, podemos nos deparar com valores enraizados na sociedade, tanto os nocivos quanto os benéficos. Deste modo, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CÂNDIDO, 2011, p. 177). Isto é, a leitura de textos literários sempre pode causar um impacto em quem a lê, seja ele positivo ou negativo, assim, tendo um papel formador de indivíduos em relação à sua própria realidade e sociedade. Por isso, a literatura possui caráter humanizador.

Zappone e Wielewicki (2009) argumentam que todas as definições trazidas até então não contemplam a complexidade de tal conceito, uma vez que também se considera o contexto histórico e o valor do texto literário em seu tempo. Para Zappone e Wielewicki (2009) o valor da literatura não está em sua descrição e delimitação, ou na memorização dos elementos literários e de respostas prontas, mas nas discussões, questionamentos, revalidações da realidade e posicionamentos acerca do que se lê e da sociedade que ela propicia. Isto possibilita a transformação do mundo e dos indivíduos, enquanto o que foi lido corrobora com a produção de histórias únicas para quem leu (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009).

Deste modo, sem uma definição específica para o que compreendemos por literatura, apoiamo-nos em um aspecto convergente entre os autores (ABREU, 2006; CÂNDIDO, 2011; EAGLETON, 2006; ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009), que é o traço *de ficcionalidade como característica do texto literário*.

Se por um lado, a busca por um conceito que defina o que pode ser compreendido como “Literatura” seja trabalhosa, os argumentos a favor do potencial transformador do texto literário são múltiplos. Sendo assim, faz-se necessário considerá-lo como um recurso didático de teor formativo também no âmbito escolar – uma vez que a escola é, muitas vezes, incumbida de promover a formação e desenvolvimento global de futuros cidadãos, que, por sua vez, corroborarão para uma sociedade justa, política, democrática, ética, crítica e inclusiva, etc., segundo a BNCC¹¹ (BRASIL, 2018).

Sendo assim, também é fundamental que alunos tenham contato com uma diversidade de textos, eruditos ou não, considerando que a “literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política” (ABREU, 2006, p. 112). Isto é, uma vez que o que define literatura é seu contexto sócio-histórico-cultural, os benefícios da leitura de textos literários extrapolam a fruição; estes podem possibilitar com que sujeitos possam refletir e ressignificar seus contextos, conhecimentos e cultura.

Para Raimes (1983, p. 50), a leitura pode prover muito mais do que ferramentas para a escrita, como também pode fomentar o pensamento crítico e discussões, além de engajar o aluno ativamente em seu processo de aprendizagem de uma língua. Assim, no aprendizado de qualquer língua, materna ou adicional, alunos em contato com a leitura são, também, expostos

¹¹ Base Nacional Comum Curricular. A BNCC é “um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito!”. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 27 nov. 2020

à cultura do outro, o texto do outro, recebendo recursos linguísticos autênticos de uma língua, além de outros aspectos do texto. Ainda, diversos autores argumentam benefícios da leitura literária em aulas de línguas estrangeiras (BURKE E BRUMFIT, 1986; COLLIE E SLATER, 1987; FERNÁNDEZ, 2003; HEILBRONN, 2019; LAZAR, 1993; TIBERIO, 2014). Como exemplos, estão incitar motivação para o aprendizado da língua e expressão (de sentimentos e emoções), encorajar o aluno a ser autônomo em seu aprendizado, propor conhecimento sobre outras culturas, ampliar conhecimento linguístico, promover pensamento crítico, fomentar a (res)significação, habilidades sociais e analíticas.

Finalmente, Brener (2018, p. 17), apoiada em Leenhardt (2006), afirma que o texto literário possui uma “capacidade de inscrever o sujeito numa história social coletiva, pois permite, através de uma elaboração simbólica, as relações entre gerações. Há um conjunto de competências culturais e habilidades sociais envolvidas no processo de construção de significado do texto literário que o torna atrativo para as escolas”. Portanto, o texto literário pode ser uma ferramenta viabilizadora de uma pedagogia que busque a transformação, humanização e empoderamento do aluno, enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Apoiada em Scribner e Cole (1981), Kleiman (2012, p. 18-19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Isto é, as práticas de letramento extrapolam o ler escrever, envolvendo a compreensão, interpretação e reflexão do que se lê e escreve, bem como o uso social dessas habilidades em situações reais, a adequação às demandas sociais e em contextos diversos para diferentes fins. Expandindo tal concepção, pode-se compreender o letramento como um fenômeno que extrapola o espaço escolar, já que “há inúmeras práticas sociais que usam a escrita e há inúmeros objetivos para os quais essas práticas podem ser efetuadas nos mais diversos contextos” (ZAPPONE, 2008, p. 29).

Nessa perspectiva, Street (2014) contesta a suposição de que há pessoas “iletradas” ou que possuem “mais letramento do que outras”. O autor sugere que, ao buscar “escolarizar” o letramento, é comum que este seja compreendido como “um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social”, o que o autor nomeia modelo “autônomo” de letramento (STREET, 2014, p. 129). Em outras palavras, o modelo “autônomo” de letramento relaciona-se às práticas tradicionais de leitura e escrita, normalmente

escolarizadas, em que são letrados aqueles que sabem (de)codificar a língua. Este modelo, portanto, desconsidera o contexto social dos sujeitos que são considerados “receptores passivos” de “regras e exigências externas” dos “letramentos dominantes” (STREET, 2014, p. 129).

Contraopondo-se a tal modelo, o autor argumenta em favor de um modelo “ideológico” de letramento, que “se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia” (STREET, 2014, p. 143). Isto é, o modelo ideológico contempla as diversas práticas de letramento existentes¹², sendo estas associadas ao contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos inseridos nestas práticas.

Ainda, Street explica que o termo “ideologia” linguística diz respeito a um “sentido mais forte que abrange a relação entre indivíduo e a instituição e a mediação da relação através de sistemas de signos” (STREET, 2014, p. 143). Ou seja, os sujeitos inseridos em práticas de letramento (seja por meio da leitura, escrita ou oralidade) estão sócio-histórico-culturalmente posicionados. Ao posicionar-se nesta linguagem *contextualizada*, “uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam” (STREET, 2014, p. 143), possibilitando ou limitando novas (re)construções de significado.

Nesse sentido, o modelo ideológico de letramento não assume o espaço escolar como um ambiente em que os letramentos são “desenvolvidos”. De outro modo, a escola pode *fomentar práticas* de letramento, que podem transcender os muros escolares.

O conceito “práticas de letramento” é sugerido por Street (2014) como uma expansão da noção de “evento de letramento” de Heath (1982 *apud* Street, 2014, p. 173), definido como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. Para o autor, o termo “práticas de letramento” é

um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura e/ou da escrita. As práticas letradas incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e percepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 174)

Portanto, nos apropriaremos desta concepção de práticas de letramento para nos referirmos às práticas de letramento pelo modelo ideológico que ocorrem no contexto educacional.

¹² Em que nenhuma é compreendida como “melhor” com relação às outras.

Nessa gama de possíveis práticas, este trabalho tem como escopo práticas de letramento em relação a textos literários. Embora advenha do entendimento de letramento, as definições que permeiam a concepção de letramento literário são diversas. Portanto, torna-se fundamental compreender e distinguir tais perspectivas a fim de que possamos nos apropriar de um conceito de letramento literário para este estudo.

Paulino (2001, p. 117) compreende letramento literário como “inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa”. A autora defende que:

um sujeito literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos [literários], preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para o seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 177)

Isto é, a autora considera que uma pessoa que “possui” letramento literário é aquela que tem a leitura do texto literário como hábito, que compreende e valoriza tal texto por sua função como manifestação artística e cultural. Contudo, ao assumir que deve-se preservar “o caráter estético”, “aceitar o pacto proposto” e “objetivos culturais, [...] e não objetivos funcionais ou imediatos para o seu ato de ler” (PAULINO, 2001, p. 177), presume-se que ao texto literário cabe ser apreciado, não contemplando uma relação em que o leitor possa assumir uma relação dialógica com tais textos. Do mesmo modo, este entendimento contrapõe-se à compreensão de letramento como prática social (STREET, 2014), uma vez que parece estabelecer uma separação entre sujeitos “literariamente letrados” e “iletrados”, desconsiderando o próprio entendimento de letramento como prática social.

Buscando atualizar tal concepção, Cosson e Paulino (2009, p. 67 *apud* SOUZA; COSSON, 2013, p. 103) definem letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, considerando como função da literatura a de “[...]tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17 *apud* SOUZA; COSSON, 2013 p. 103). Nesta concepção, o letramento literário é tido como uma habilidade que está em constante desenvolvimento à medida que o leitor dá “sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2013, p. 103).

Expandindo este entendimento, Souza e Cosson (2013, p. 102), entendem que o letramento literário é:

diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem [...], o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, **o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar** (SOUZA; COSSON, 2013, p. 102, grifo nosso)

Isto é, diferentemente de Street (2014), nesta concepção, compreende-se o letramento literário de uma maneira hierarquizada em relação aos demais letramentos. Além disto, tal ideia parece relacionar-se a um modelo autônomo de ensino, no qual a escola é um espaço privilegiado e tem como função social modelar e selecionar os tipos de letramento a serem desenvolvidos.

Em consonância, ao discutir os conceitos de letramento literário, Santos e Yamakawa (2017) também compreendem esta visão de letramento literário como associada à uma noção do modelo autônomo de letramento. Para as autoras, o termo ‘letramento literário’, nesta concepção, é “reduzido a sinônimo de ‘leitura literária’” (SANTOS; YAMAKAWA, 2017, p. 99). Por fim, as autoras defendem que a concepção de letramento literário de Cosson (2006, 2009, 2014) “não deixa de constituir-se como uma prática de letramento literário, já que propicia uma interação entre os sujeitos e os textos ficcionais (canônicos)”, sendo, portanto, “pertinente que fosse acrescido o adjetivo ‘escolar’, a fim de especificar, melhor, o contexto em que tal prática se realiza” (SANTOS; YAMAKAWA, 2017, p. 100).

Ainda, segundo Lourenço (2011), ao se conceber a leitura literária em um modelo autônomo de letramento,

os sentidos dos textos literários são apresentados prontos e inquestionáveis por críticos e estudiosos. Sendo assim, os alunos não são ensinados a ler criticamente, visto que o texto literário é visto apenas como uma estrutura, lido como os outros gêneros são lidos na maior parte das vezes, em busca de informações e aspectos linguísticos específicos (LOURENÇO, 2011, p.98).

A autora defende que práticas de letramento literário ocorram por meio da interação com o texto literário, compreendido como socio-historicamente construído assim como em um modelo ideológico de letramento e que, portanto, pode ter diversos suportes (LOURENÇO, 2011).

À vista disso, neste estudo, ancoramo-nos na perspectiva de letramento literário de Zappone (2008b), que apoiada na concepção de práticas de letramento como socio-culturalmente situadas e permeadas por estruturas contextuais e de poder (STREET, 1984 *apud*

ZAPPONE, 2008b), define letramento literário como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos” (ZAPPONE, 2008b, p. 31).

Ou seja, essa percepção de letramento literário expande o entendimento sobre a escrita literária para os mais diversos produtos culturais e cotidianos – podendo abarcar outros tipos de produções, em diferentes suportes midiáticos, que também podem ter o mesmo caráter simbólico de textos canônicos. Ainda, tal entendimento fomenta o posicionamento do leitor em uma relação dialógica. Isto é, o leitor tem a possibilidade de interagir, criticar, produzir e ressignificar sentidos do texto. Por fim, oportuniza o papel de autoria de textos literários como forma de atuação social, que mais recentemente tem sido possibilitado por espaços e ferramentas digitais.

2.2.1 Letramento Literário e/na Formação de Professores

Pensar no letramento literário como um assunto emergente implica considerar uma formação de professores de línguas voltada para tal. Para tanto, é necessário olhar para produções científicas que enfoquem o trabalho com textos literários neste contexto no intuito de identificar e verificar como este tópico tem sido discutido – as diferentes concepções de letramento literário, as crenças quanto ao ensino de leitura literária nas aulas de línguas, crenças e práticas de professores, e, delimitando o escopo deste trabalho, as implicações para a formação de professores.

Foi realizada uma revisão sistemática de literatura (SIDDAWAY; WOOD; HEDGES, 2019), com mapeamento em duas bases de dados, sendo o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT). Em cada uma das bases citadas, ocorreram duas buscas, em que os termos foram considerados no resumo, palavras-chave ou título dos trabalhos. Os resultados foram dispostos em um quadro, indicando tipo de trabalho, autor do estudo, título da pesquisa, objetivos, aporte teórico, metodologia, resultados, local de pesquisa e ano.

A primeira busca, realizada em outubro de 2020, continha os termos e operadores *boolean* “ensino de línguas” *OR* “ensino de línguas estrangeiras”, “leitura literária”, “multiletramentos” e “formação de professores” com o intuito de identificar pesquisas que propusessem o trabalho com texto literário em cursos de formação. Foram consideradas pesquisas entre últimos sete anos (2013-2020), de diferentes línguas estrangeiras (inglês,

espanhol, francês, por exemplo). Somente as pesquisas às quais o acesso era possível foram contabilizadas.

Este primeiro levantamento revelou 19 teses de doutorado e 60 dissertações de mestrado. Entretanto, constatou-se que grande parte dos trabalhos selecionados não estavam voltados ao letramento literário, mas relacionavam-se a uma concepção tradicional do ensino de literatura¹³; ou não pertenciam ao contexto de investigação¹⁴. Portanto, uma segunda busca foi efetivada, trocando os termos, a fim de refinar os resultados.

A segunda busca ocorreu em junho de 2022, utilizando os mesmos portais. Desta vez, optou-se pelos termos “ensino de língua estrangeira” OR “ensino de línguas”, “letramento literário” e “formação de professores”, considerando pesquisas dos últimos dez anos. Ainda, foram incluídas pesquisas publicadas em revistas científicas entre os Qualis A1 e B2 nos últimos cinco anos¹⁵, mapeadas por meio do Portal de Periódicos CAPES. Dentre os resultados, foram encontradas 33 pesquisas relacionados ao letramento literário na formação inicial ou continuada de professores de línguas – inglesa, portuguesa (materna/adicional), francesa ou espanhola – e pedagogia.

Com o intuito de verificar contribuições e de que modos as pesquisas acerca de letramento literário na formação de professores versavam, os dados encontrados foram organizados de acordo com: a) o tipo de formação, se inicial ou continuada; b) a língua; c) os objetivos; d) a perspectiva de letramento literário adotada; e) as considerações gerais; f) pontos convergentes das pesquisas.

Com relação ao contexto, 21 pesquisas relacionavam-se à formação inicial de professores de línguas (ALENCAR, 2021; ARRUDA, 2016; BERETTA, 2014; BRENER, 2018; GABRIEL, 2013; MACHADO, 2019; MARQUES, 2017; MARTINS, 2014; MARTINS; KOERNER, 2016; PAREJA, 2021; PEREIRA, 2016; PINHEIRO, 2014; PINHEIRO, 2016; PINHEIRO, 2021; ROSA JUNIOR, 2020; SALDANHA, 2018; SANTOS; SILVA, 2016; SILVA, 2021; SOARES, 2020; SOUSA, 2020; SOUZA, 2020). Outros 07 trabalhos contextualizavam-se em formação continuada (BERGHETTI, 2018; CRUZ, 2021; FEITOZA, 2020; FERREIRA, M. O., 2019; LUIZ, 2022; RANKE, 2017; SOUZA, 2020), 05 mencionavam formação de professores no resumo, mas pertenciam a outros contextos de ensino

¹³ Como discutido anteriormente, uma abordagem tradicional de textos literários normalmente relaciona-se ao ensino de aspectos linguísticos e escolas literárias apenas, o que pode limitar as possibilidades com tais textos (LOURENÇO, 2011). Para formação de professores, contudo, isto pode não bastar (WIELEWICKI, 2011). Por isso, buscamos trabalhos que adotassem a perspectiva de letramento literário, defendida neste estudo.

¹⁴ Ou seja, não estavam inseridas no contexto de formação de professores.

¹⁵ De modo a delimitar a quantidade de pesquisas sobre a temática.

(BENITES, 2018; FERREIRA, G., 2019; MARTINS, 2011; NASCIMENTO, 2021; SOLERA, 2020)¹⁶.

No que diz respeito às línguas tratadas dentre as pesquisas que tinham como contexto a formação de professores, a língua portuguesa foi predominante. Isto é, 21 das pesquisas tratavam do letramento literário no ensino de português como língua materna e adicional em cursos de Letras (BERETTA, 2014; BERGHETTI, 2018; CRUZ, 2021; FERREIRA, M. O., 2019; MARQUES, 2017; MARTINS, K.C.C., 2011; MARTINS, R.P., 2014; MARTINS; KOERNER, 2016; NASCIMENTO, 2021; PAREJA, 2021; PINHEIRO, 2014; RANKE, 2017; RIBEIRO, 2021¹⁷; SOUSA, 2020) e pedagogia (FEITOZA, 2020; GOMIDES; MACEDO, 2021; PEREIRA, 2016; PINHEIRO, 2021; ROSA JUNIOR, 2020; SALDANHA, 2018; SOARES, 2020), enquanto 05 relacionavam-se ao ensino da língua espanhola (MACHADO, 2019; PINHEIRO, 2016; RIBEIRO, 2021; SILVA, 2016; SILVA, 2021), duas ao ensino da língua francesa (ARRUDA, 2016; GABRIEL, 2013) e somente uma¹⁸, ao ensino da língua inglesa (BRENER, 2018).

Quanto à perspectiva de letramento literário, a grande maioria dos trabalhos fundamentava-se em Cosson (2006, 2007, 2012), seguido de Paulino (1999, 2008, 2010, 2014), Paulino e Cosson (1999, 2009, 2010) e Silva e Magalhães (2011)¹⁹. Três trabalhos se fundamentavam nas perspectivas de letramento literário de Zappone (2008) (BRENER, 2018; SOLERA, 2020; SOUSA, 2020) e Wielewicki (2011) (SOLERA, 2020)²⁰, adotadas neste trabalho. O quadro abaixo permite uma melhor visualização da relação entre trabalhos e as perspectivas adotadas nas pesquisas referidas:

Quadro 1 – Relação entre trabalhos e perspectivas de letramento literário

Perspectiva letramento literário	Trabalhos
Cosson (2006, 2009, 2007, 2012): letramento literário como “uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” e “aprendizado crítico da leitura literária” que possibilita	(BENITES, 2018; BERETTA, 2014; CRUZ, 2021; FEITOZA, 2020; FERREIRA, G., 2019; FERREIRA, M., 2019; GABRIEL, 2013; GOMIDES; MACEDO, 2021; LUIZ, 2022;

¹⁶ Ferreira, G. (2019) e Nascimento (2021) investigam e discutem sobre o letramento literário “consolidado” de professores. Assim, apesar de o intuito dos autores não ser promover tal letramento na formação dos participantes de suas pesquisas, seus achados podem contribuir com a temática. Por outro lado, Benites (2018), Martins (2011) e Solera (2011) estavam voltados ao letramento literário de alunos da educação básica portanto, não nos aprofundaremos nestas pesquisas.

¹⁷ Esta pesquisa pertence tanto ao contexto de ensino de português como língua adicional quanto ao ensino de espanhol.

¹⁸ Vale ressaltar que pesquisas que foram excluídas pesquisas que não tratavam diretamente (ou não pertenciam ao) do contexto de formação de professores, incluindo as citadas anteriormente, de Benites (2018) e Solera (2020).

¹⁹ Ferreira, G. (2019) se embasa na concepção de letramento literário de Cosson

²⁰ O autor constrói seu entendimento sobre letramento literário com base em Wielewicki (2011), que, por sua vez, se ancora na definição de Zappone (2007).

reflexão sobre o mundo (COSSON, 2009, p. 23)	MACHADO, 2019; MARQUES, 2017; MARTINS; KOERNER, 2016; NASCIMENTO, 2021; PEREIRA, 2016; PINHEIRO, 2014; PINHEIRO, 2021; RANKE, 2017; RIBEIRO, 2021; ROSA JUNIOR, 2020; SILVA, 2016; SOARES, 2020; SOUSA, 2020; SOUZA, 2020).
Paulino (1999, 2008, 2010, 2014): “como outros tipos de letramento, [...] uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16).	(MARQUES, 2017; MARTINS, 2014; MARTINS; KOERNER, 2016; NASCIMENTO, 2021)
Paulino e Cosson (1999, 2008, 2009; 2010): letramento literário como “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67)	(CRUZ, 2021; MARQUES, 2017; MARTINS, 2011; RANKE, 2017; SILVA, 2021, SOUZA, 2020)
Silva e Magalhães (2011, p. 90) letramento literário como possibilidade do “desenvolvimento de relações sensíveis com o mundo, desenvolva a emotividade e a imaginação, propiciando [...] vivências que se converterão em memórias prazerosas, também importantes no processo de formação do leitor.”	(FERREIRA, G., 2019)
Zappone (2008, p. 31): letramento literário como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos”	(BRENER, 2018; SOLERA, 2020; SOUSA, 2020)
Wielewicky (2011), inspirada em Zappone, (2007): letramento literário como uma forma de expandir “os sentidos de leitura não apenas do texto verbal escrito, mas também dos textos imagéticos, dos textos orais, dos movimentos corporais, enfim, de diversas formas e ações”. (SOLERA, 2020, p. 36)	(SOLERA, 2020)

Fonte: A autora.

Embora os percursos metodológicos e/ou práticos das pesquisas tomassem rumos diferentes, muitos dos objetivos delimitados convergiam. Entre os trabalhos, nota-se um enfoque em: a) investigar crenças com relação às práticas de letramento literário no ensino de línguas; b) compreender como professores lidam com o texto literário em sala de aula; c) refletir sobre a formação leitora de professores e seu reflexo nas futuras práticas docentes; d) compreender de como/se cursos de formação preparam professores para lidar com textos literários; e) propor intervenção para formação literária de professores.

De modo geral, dentre os estudos que investigavam as crenças de professores com relação às práticas de letramento literário no ensino de línguas (GABRIEL, 2013; FEITOZA, 2020; LUIZ, 2022; MARQUES, 2017; MARTINS; KOERNER, 2016; PINHEIRO, 2016), observou-se que os participantes reconhecem a importância e potencial do texto literário nas aulas de línguas estrangeiras, bem como sua possibilidade para além de práticas de leitura. No entanto, professores em formação mencionam sentir-se despreparados para lidar com textos literários na sala de aula ou na universidade (GABRIEL, 2013).

Por outro lado, Martins e Koerner (2016, p. 328) relatam a percepção de professores em formação de que cursos de Letras contribuem para o “refinamento e para a ampliação do repertório” literário, caracterizando-o como um espaço de “agência de letramento literário” (MARTINS; KOERNER, 2016, p. 339). Contudo, as autoras indicam que é preciso investigar de que modo tal formação reflete nas futuras práticas pedagógicas de professores.

Em sua pesquisa, Pinheiro (2016, p. 90) observa uma divergência com relação ao modo como professores formadores lidam com o texto literário, tratado ora como objeto de análise, com foco em períodos e estilos literários; ora como “[apenas] ferramenta para o ensino da língua estrangeira”. Por fim, a autora aponta a necessidade de reformulações nos programas das disciplinas de cursos de formação inicial de professores para que textos literários integrem o currículo para além das aulas de Literatura de modo a possibilitar que futuros professores possam unir teoria e prática, possibilitando reflexões sobre suas futuras práticas pedagógicas.

Para Marques (2017), é fundamental que práticas e crenças de professores com relação ao texto literário sejam ressignificadas, priorizando práticas de leitura sob a perspectiva de letramento literário. Deste modo, pode-se ampliar o leque de possibilidades do trabalho com textos literário na sala de aula, visto que muitas vezes são minimizados e restringidos à fruição (FEITOZA, 2020). Por fim, evidencia-se a necessidade da ampliação de propostas com letramento literário e que alunos sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem (LUIZ, 2022).

Corroborando com essa perspectiva, autores que buscavam compreender como professores lidam com o texto literário em sala de aula (FERREIRA, G., 2019; FERREIRA, M., 2019; MARTINS, K., 2011; MARTINS, R., 2014; NASCIMENTO, 2021; PAREJA, 2021; GOMIDES; MACEDO, 2021; SILVA, 2016; SILVA, 2021) e as relações entre leitor e texto (FERREIRA, G., 2019; RANKE, 2017) sugerem que um ambiente de aprendizado em que o conhecimento de mundo do aluno, a possibilidade de diálogo e co-construção do conhecimento são possíveis pode ser “facilitador” do letramento literário, possibilitando que os alunos sejam leitores-ativos. Destaca-se também a valorização **de releituras de textos literários** por

diferentes modos para além do escrito (MARTINS, K., 2011; BERETTA, 2014); a inserção de textos não-canônicos no processo de **leitura e escrita de textos literários** (MARTINS, R. 2014), a defesa de **uma experiência “emancipadora”** com o texto literário (PAREJA, 2021), em que professores em formação possam alinhar teoria e prática em suas (futuras) práticas e **a influência do professor formador**, que pode ser positiva ou negativa, neste processo (RANKE, 2017).

Com relação às dificuldades encontradas por professores no processo de fomento do letramento literário em sala de aula, Nascimento (2021) revela que estas relacionam-se à diversos fatores, que podem ser desde a segurança em poder manter o trabalho pedagógico com a(s) mesma(s) turma(s), no caso de professores temporários, até o livro didático utilizado que, muitas vezes, não colabora com a prática destes professores para este fim (NASCIMENTO, 2021).

Para Silva (2016), tal desafio pode ter raízes ainda mais profundas, como na própria formação de professores. A autora aponta que as práticas do professor formador têm forte influência sobre o professor em formação – uma vez que o segundo tende a reproduzir aquilo com que tem vivência (SILVA, 2016). Por fim, a autora defende a oferta de disciplinas de línguas que trabalhem com modos de se aplicar o texto literário no ensino de línguas (SILVA, 2016).

Já Silva (2021) afirma que é comum que o ensino com textos literários em línguas materna e estrangeira sejam equiparados e defende que este é um equívoco, uma vez que são práticas diferentes, que exigem caminhos diferentes. Além disso, pontua que sem um espaço para abordar práticas de letramento literário neste contexto, a literatura estrangeira pode acabar sendo vista como “um apêndice do curso – uma espécie de fetiche cultural para complementar a formação intelectual do discente, mas sem expectativas de que esse conhecimento possa ser aproveitado nos bancos escolares da educação básica” (SILVA, 2021, p. 99).

Ainda, Gomides e Macedo (2021) defendem que para que o professor possa fomentar práticas de letramento literário, é preciso que ele seja também leitor e compreenda a literatura como uma ferramenta de emancipação. Além disso, as autoras constataam a necessidade de se considerar o conhecimento prévio e individualidade de discentes para que seja possível que ressignifiquem o texto literário e seu próprio contexto social. Isto é, as autoras consideram que uma perspectiva de letramento literário como prática social pode ressignificar não só o texto literário, mas também a realidade do aluno.

Dos estudos que buscavam refletir sobre formação literária de professores e suas (futuras) práticas docentes com texto literário (ARRUDA, 2016; CRUZ, 2021; BERETTA,

2014; BERGHETTI, 2018; MACHADO, 2019; PEREIRA, 2016; PINHEIRO, 2014; PINHEIRO, 2021; SALDANHA, 2018; SOARES, 2020; SOUSA, 2020), notou-se a ausência de disciplina em que professores pudessem lidar com o texto literário, de modo a fomentar o letramento literário (MACHADO, 2019; PEREIRA, 2016; PINHEIRO, 2014; SOARES, 2020), a sensação de incapacidade para lidar com textos literários em aulas de línguas estrangeiras (ARRUDA, 2016) e a dificuldade em alinhar teoria com a prática (BERETTA, 2014).

Ainda, destaca-se que a partir da experiência das práticas de letramentos literários docente, professores em formação conseguem refletir sobre suas futuras práticas e sentir-se mais “preparados” para lidar com o texto literário em sala de aula (SALDANHA, 2018; SOUSA, 2020). Por isso, é necessário que as práticas de letramento literário considerem também a interação entre alunos e o mundo, respeitando diferentes conhecimentos, diversidades, modos e linguagens (SOUSA, 2020; SOUZA, 2020), bem como outros espaços constituintes de sujeitos leitores, como a família e a escola (BERGHETTI, 2018; FERREIRA, G., 2019)

Os estudos que apresentaram propostas e práticas de letramentos literários docentes por meio de oficina/intervenção/disciplina em cursos de formação (BRENER, 2018; CRUZ, 2021; PINHEIRO, 2021; ROSA JUNIOR, 2020) indicam resultados favoráveis no tocante ao letramento literário docente. Dentre os principais achados, os autores apontam uma carência de letramento literário para professores em formação (ROSA JUNIOR, 2020) e a necessidade de uma formação de professores que enseje o letramento literário na prática (PINHEIRO, 2021), no sentido de propiciar espaços para que os discentes se posicionem também como professores (JOHNSON, 2009), e os potenciais de práticas de letramentos literários multimodais para/na formação de professores (BRENER, 2018).

Cruz (2021) buscou promover o letramento literário de professores de português por meio de oficinas de formação continuada utilizando Sequências Expandidas de Leitura. Em sua tese, a autora evidencia a importância do letramento literário para formação docente, salientando que o trabalho com tal letramento deve ser contínuo, facilitador dos diálogos entre leitores/textos e professores/alunos e valorizador do conhecimento de mundo dos leitores de modo a possibilitar a reflexão de seus contextos. (CRUZ, 2021). Por fim, enfoca que o texto literário deve ser concebido como “objeto principal” para que leitores possam ir além do “mecanizar teorias” que “sistemizam a literatura, que enquadram análises e decoram conceitos sobre o estilo e/ou época” (CRUZ, 2021, p. 160-161)

Pinheiro (2021) propôs “uma intervenção de formação leitora literária” por meio de jogos tetrais e a sequência básica de Rildo Cosson (2007) para discentes do curso de Pedagogia.

O autor conclui que cursos de formação pedagoga devem “repensar a matriz curricular no que tange à formação leitora” (PINHEIRO, 2021) e aponta uma lacuna a respeito de disciplinas que promovam práticas de letramentos literários.

Rosa Junior (2020) promoveu práticas de letramentos literários com base em Cosson (2018^a; 2018b), empregando círculos e diários de leitura, em uma proposta de disciplina. Em seu artigo, o autor defende que a proficiência na leitura literária deve também integrar a “formação do docente que lide com ensino de linguagens, tanto quanto uma forma de recuperar defasagens quanto de potencializar a capacitação do futuro docente” (ROSA JUNIOR, 2020, p. 710).

Brener (2018) ofertou duas disciplinas em um curso de licenciatura em Letras-Inglês, em que propôs práticas de letramentos literários multimodais e multimidiáticas. Neste contexto, professores de inglês em formação inicial elaboraram artefatos multimodais de suas leituras e propostas de ensino pautadas nas inter-relações entre literatura, cinema e música.

Na tese, destaca-se o potencial de propostas de letramentos literários multimodais para as possibilidades no processo de (res)significação de textos literários, para o agir criativa e criticamente, para a concepção de literatura e para o ensino com o texto literário (BRENER, 2018). Ainda, ressalta-se que tal perspectiva de ensino pode corroborar com uma “diminuição da distância existente entre as práticas de leituras tradicionais que acontecem fora e dentro da universidade” (BRENER, 2018, p. 9). A pesquisadora conclui que é necessário que cursos de licenciaturas promovam também outros letramentos, viabilizando diferentes modos de representação com e para além da escrita.

A partir deste levantamento, pode-se tecer algumas considerações no que concerne letramentos literários na/para formação de professores de línguas. A primeira relaciona-se à escassez de produções científicas e/ou propostas de ensino quanto ao letramento literário de professores de língua inglesa, uma lacuna já apontada por Wielewicky em 2011. Contudo, percebe-se a existência de *um número ainda incipiente* de iniciativas de letramento literário na formação de professores de modo geral, como constatado pelos pesquisadores de outras línguas (GABRIEL, 2013; MARTINS; KOERNER, 2016; PAREJA, 2021; PINHEIRO, 2016; RANKE, 2017; ROSA JUNIOR, 2020).

Outro aspecto pertinente é relativo à valorização de propostas de letramentos literários que ensejem o agenciamento crítico e criativo, possibilitem a ressignificação de sentidos por diferentes modos (releituras, que podem ser multimodais), em que o aluno-professor-leitor seja protagonista deste processo, bem como a leitura (em uma acepção ampla do conceito) de

literatura não-canônica. Nota-se, portanto, uma ampliação de práticas de letramentos literários consoantes com uma pedagogia de multiletramentos (CAZDEN et al., 1996; BRENER, 2018).

2.3 POR UMA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS

Nessa seção, discorreremos sobre os aspectos em torno da pedagogia de multiletramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e refletimos acerca das implicações para o ensino com textos literários na perspectiva de letramento literário (ZAPPONE, 2008).

2.3.1 Os **Multi**Letramentos

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o conceito de *multiletramentos*²¹ compreende duas esferas principais. Em primeiro lugar, o termo relaciona-se à “*diversidade social*, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19). Em outras palavras, compreende-se que as práticas de letramento, além de serem muitas, dependem e se diversificam de acordo com os diferentes contextos sócio-histórico-culturais – relacionados aos contextos de identidade, trabalho e cidadania, por exemplo.

Ao se considerar contextos de aprendizagem, Cope e Kalantzis (2015) argumentam que práticas de letramento “escolarizadas”, que enfocam o ensino de regras e aspectos estruturais da língua, parecem insuficientes. Isto porque, para os autores, “toda troca de significado é transcultural de certo modo”²² (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 3). Em outras palavras, Cope e Kalantzis (2015, p. 3) sugerem que práticas de letramentos possibilitem que “aprendizes sejam capazes de negociar as diferenças nos padrões de significado de um contexto para outro”²³, sendo que tais diferenças podem ter relação com aspectos de cultura, experiência pessoal, gênero, entre outros.

Ademais, na contemporaneidade, as práticas de letramento têm se diversificado cada vez mais, impactando “nos modos com interagimos em nossa vida cotidiana, isto é, nos modos

²¹ Optamos por manter o termo “**multiletramentos**”, embora alguns autores refiram-se a este como “letramentos”. No que diz respeito ao prefixo “multi”, compreendemos que esta escolha evidencia as duas dimensões dos letramentos (contextual e multimodal) de modo explícito.

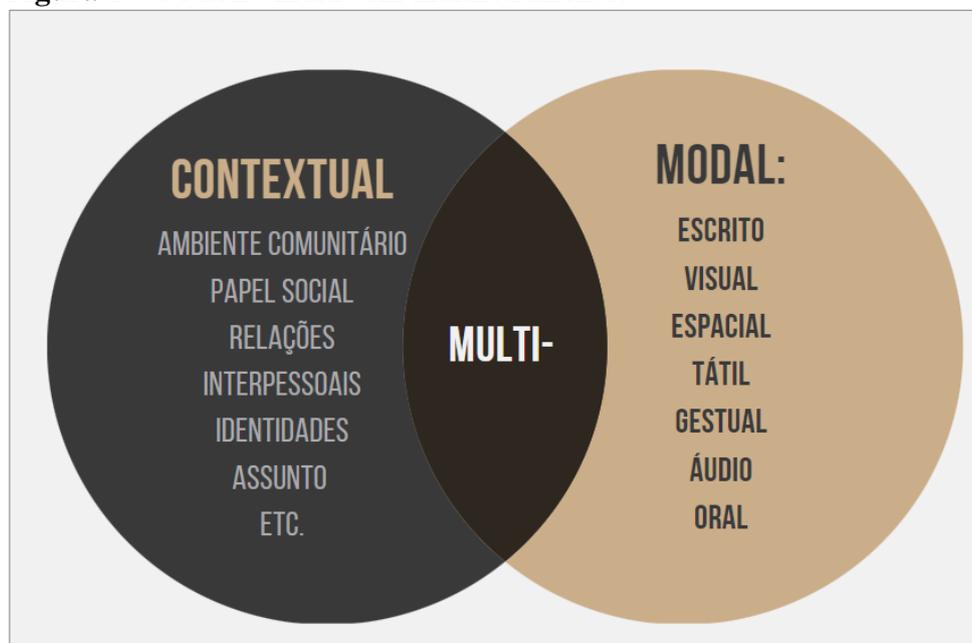
²² “Every meaning exchange is crosscultural to a certain degree” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 3) (tradução minha).

²³ “[...] that learners become able to negotiate differences in patterns of meaning from one context to another” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 3) (tradução minha).

como construímos significados e deles participamos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19-20). Nesse sentido, podemos discorrer sobre o segundo “*multi*” dos multiletramentos: *a multimodalidade*.

O termo “multimodalidade” refere-se aos diferentes modos pelos quais construímos significados (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Estes modos compreendem uma gama de formas de criação de significados, que expandem as tradicionais concepções de escrita e leitura. Isto é, a multimodalidade relaciona-se às diferentes formas como construímos e representamos significados, sendo que tais modos englobam diversos processos de representação, “nas quais modos de significado escrito fazem interface com padrões de significado oral, visual, de áudio, gestual, tátil e espacial”²⁴ (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 3).

Figura 1 – Os dois “multi” em multiletramentos



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20)

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181) reiteram que a multimodalidade é “uma parte essencial da construção de significado na história humana”. Isto é, embora tais práticas nem sempre tenham sido escolarizadas, a construção de significado por diferentes modos ocorre há muito tempo. Ainda, os autores explicam que “toda representação e toda comunicação são intrinsecamente multimodais” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 181). Em outros termos, no processo de construção de significados, mobilizamos diferentes modos de significado.

²⁴ “[...] in which written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile, and spatial patterns of meaning” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 3) (tradução minha).

Assim, quando lemos um livro, por exemplo, criamos imagens mentais/visuais a partir de nossas interpretações dos significados escritos, nos questionamos sobre esses significados e, se por um acaso, tentamos colocar nossa “nova representação” no modo escrito, tocamos o papel, ou o teclado, e assim por diante. É importante compreender, também, que, neste processo, o que nós representamos para nós mesmos “nunca é exatamente o mesmo que aquilo que está escrito, passando por uma troca de um modo para outro, que é parte integrante dos processos de rerrepresentação e transformação de nossos *designs* de significado” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 182). Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 183-184) compreendem esse processo de alternância entre modos de significar como sinestesia.

No que tange a construção de significado na perspectiva de multiletramentos, primeiramente, podemos compreendê-la como “um processo dinâmico” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 170). Esta concepção distancia-se da ênfase do que comumente são considerados como “significados corretos das palavras, [da] oração gramaticalmente correta, ou naquilo que ‘o autor quis dizer’, por exemplo” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 170). Isto é, os significados são fluidos e dependem dos sujeitos, que irão interpretá-los e negociá-los, de diferentes formas, a partir do diálogo e trocas (de conhecimento) com outros sujeitos.

Em uma pedagogia de multiletramentos, este processo dinâmico de construção de significados é também compreendido como “um processo de *design*”, sendo o termo “*design*”, também empregado ao padrão de significado (em síntese, *aquilo* que está “disponível” para que nos apropriemos, como um texto escrito, por exemplo). Assim, a palavra “*design*” é tanto verbo, ao representar as diferentes ações no processo de construção de significados (representação, comunicação e interpretação); como também é substantivo, ao compreender estruturas e formas que dão significado à uma composição (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

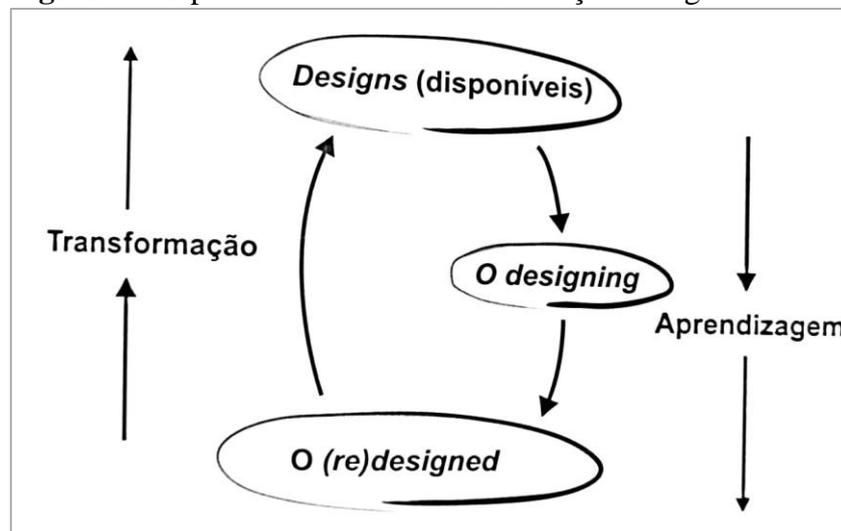
Em outras palavras, a palavra *design* se relaciona aos recursos **disponíveis** aos quais podemos nos apropriar ao ouvi-los, senti-los, vê-los ou lê-los. A partir destes *designs disponíveis*, podemos *design* (como verbo) a partir processo de *designing*, que consiste na reconstrução destes recursos, dando novos significados ao (re)representar estes recursos para nós mesmos. Ao *design*, reconstruímos e ressignificamos os significados dos recursos disponíveis, o que, para nós é o *redesigned*, e, para o mundo, um novo *design* disponível.

À vista disso, salienta-se que o processo de construção de significados sempre pode causar alguma espécie de transformação nos sujeitos envolvidos. Isto pois,

“mesmo que ninguém seja tocado pelo significado de uma pessoa – ninguém a ouviu ou viu sua mensagem -, ainda assim ela terá causado algum tipo de transformação, pois o resultado do seu *designing* pode contribuir para que outra(s) pessoa(s) (re)pense(m) as coisas e as veja(m) de uma nova maneira, o que pode ocorrer imediatamente ou em algum momento posterior, se e quando alguém tiver acesso ao resultado do *design*” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 175).

Portanto, o processo de construção de significados por essa perspectiva, especialmente em contextos de aprendizagem, pode fomentar práticas transformadoras, especialmente porque os sujeitos envolvidos no processo podem agir ativamente, negociar sentidos e transformar(-se) também.

Figura 2 – O processo dinâmico de construção de significados



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 175)

Assim, uma possibilidade para alinhar práticas pedagógicas à concepção de multiletramentos é considerar uma abordagem de ensino ancorada nos “processos de conhecimento”. Pode-se compreender tais processos como “tipos fundamentais de pensamento em ação ou ‘coisas que se podem fazer para conhecer’” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020 p. 74). O quadro a seguir resume os processos de conhecimento.

Quadro 2 – Os processos de conhecimento

Experienciando (Prática situada)	<i>o conhecido</i>	Estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.
	<i>o novo</i>	Estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.

Conceitualizando (Instrução explícita)	<i>por nomeação</i>	Estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos.
	<i>com teoria</i>	Estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.
Analisando (Enquadramento crítico)	<i>Funcionalmente</i>	Estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.
	<i>Criticamente</i>	Estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.
Aplicando (Prática transformada)	<i>Apropriadamente</i>	Estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funciona, de uma maneira previsível em um contexto convencional.
	<i>Criativamente</i>	Estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75)

Os autores argumentam que uma aprendizagem por esta perspectiva pode permitir uma visualização do leque de possibilidades com relação ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que docentes e discentes, envolvidos na prática de ensino, podem refletir sobre tais processos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Ressalta-se a complementariedade dos processos de conhecimentos em práticas pedagógicas, sendo que esta esquematização não se refere à um processo linear, tampouco propõe-se a ser uma “metodologia”²⁵ de ensino prescritiva.

2.3.2 O Letramento Literário em uma Pedagogia de Multiletramentos

No que diz respeito ao letramento literário em uma perspectiva de multiletramentos, consideram-se textos literários de diversos aportes midiáticos que vão além do texto escrito. Nesse sentido, a escrita literária está “presente não apenas em textos escritos (grafados ou impressos), mas em *modalidades híbridas que associam sons, imagens, movimentos, etc.*” (ZAPPONE, 2008b, p. 31, grifo nosso).

Além da ficcionalidade e multimodalidade, Zappone (2008b) concebe como características constituintes da escrita literária as configurações miméticas (dramática, lírica, épica), bem como a relação que estabelece com o público – *tendo a escrita literária um fim lúdico ou para suprir uma necessidade cultural.*

²⁵ Nos referimos ao termo “metodologia” como consagrado pelo uso, não necessariamente nos filiando a uma definição

À vista disso, textos literários são *designs* disponíveis para a construção de significados que possibilitam que leitores mobilizem diferentes modos de significação ao se apropriarem destes significados. Nessa perspectiva, a construção de significado é vista como um processo dinâmico (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 70), tendo um enfoque na fluidez e multiplicidade de recursos para sua construção, que são lidos, apropriados e transformados. A leitura, por sua vez, envolve a realização de “[...] representações pessoais sobre os significados comunicados pelo escritor, por meio de uma negociação de significados entre eles (escritor e leitor)” (Ibidem, p. 195).

Sendo assim, por meio da interação com tais textos, “a experiência de leitura, de alguma forma, nos transforma porque permanece em nossa memória como um novo significado” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 201). Em outras palavras, é pela possibilidade do diálogo entre leitor/texto que o texto ganha sentido, e, é a partir disto, que o leitor pode *ressignificar* aquilo que leu.

Em uma abordagem crítica (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 139), práticas de letramento se configuram na multiplicidade de vozes, culturas, novas mídias e perspectivas trazidas pelos aprendizes. Nesse sentido, uma pedagogia crítica detém-se em interrogar as motivações relacionadas aos significados comunicados e criar textos que se envolvam com o mundo de maneira reflexiva – a partir do movimento de exponenciação do conhecimento para a aplicação criativa ao posicionar aprendizes como autores, promovendo uma leitura participativa.

É nesse sentido que Clinton, Jenkins e McWilliams (2013, p. 8) discutem práticas de letramento situadas em ambientes colaborativos e propõem **um modelo de leitura em uma cultura participativa**. O termo é cunhado pelos autores para descrever uma cultura em que sujeitos são encorajados a engajar-se artística e civicamente por meio da apropriação, (re)criação e compartilhamento de conhecimento entre os membros mais e os menos experientes por meio da interação social (JENKINS et al., 2009).

Em uma cultura participativa, a construção do conhecimento ocorre por meio de: *colaborações* em comunidades de prática formais e/ou informais; *produções criativas*²⁶ dos participantes; resoluções de problemas *em ambientes colaborativos formais e/ou informais*²⁷; e, por meio da circulação do fluxo de mídias²⁸ (JENKINS et al., 2009).

²⁶ Essas produções podem ser das mais diversas: como vídeos, *fan fictions* (narrativas ficcionais criadas por fãs, baseadas em livros, séries, personagens etc. já existentes), etc. (JENKINS et al., 2009).

²⁷ Como exemplo, o autor aponta atividades colaborativas e uso do *Wikipedia* (enciclopédia virtual multilíngue, escrita de forma colaborativa) e jogos de realidade alternativa (JENKINS et al., 2009).

²⁸ Como o uso de podcasts e blogs, de acordo com o autor (JENKINS et al., 2009).

Este conceito, por sua vez, está alicerçado em uma concepção de **inteligência coletiva** (LÉVY, 2014). Nesta perspectiva, considera-se que todos temos conhecimentos diversos e em níveis diversos, sendo assim *todos sabem um pouco sobre algo*. A partir da interação com outros sujeitos, realizamos trocas de conhecimentos, ressignificando aquilo que sabíamos (LÉVY, 2014). Isto é, entende-se o processo de significação como algo a ser compartilhado e ressignificado a partir de trocas coletivas.

A partir desta compreensão, podemos conceber como leitura em uma cultura participativa como aquela em que os sentidos da leitura podem ser construídos e reconstruídos a partir da interação entre texto/leitor e leitor/leitor (JENKINS *et al.*, 2013). Nesta perspectiva, todas as contribuições são válidas, sendo que os significados construídos a partir da leitura podem ser negociados, compartilhados ou negados entre os participantes deste processo.

Portanto, alinhada à uma perspectiva sociointeracionista (VYGOSTKY, 2001), emancipatória (FREIRE, 2019) e de inteligência coletiva (LÉVY, 2014), uma aprendizagem em cultura participativa possibilita a descentralização do professor como detentor de todo o conhecimento em sala de aula, uma vez que todos os membros passam a ser vistos como atores sociais igualmente capazes de construir conhecimento juntos por meio da interação e negociação de significados. Além disso, por essa perspectiva, é possível que se promova a valorização das diferentes culturas, habilidades e pluralidade das individualidades presentes na sala de aula, ao mesmo tempo empoderando e permitindo a autonomia do aluno, assim como em uma pedagogia de multiletramentos (CAZDEN *et al.* 1996; COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020).

Nesse sentido, entendemos que fomentar práticas de letramento literário em uma cultura participativa é apropriar-se do conhecimento que se tem para promover um ambiente em que alunos possam contribuir com o que sabem e a leitura ocorra como um processo, em que haja negociação de significados e construção do conhecimento em uma mentalidade de grupo. Isto é, o professor passa a nortear ao invés de ser o preceptor da leitura, uma vez que todas as percepções e elaborações passam a ser bem-vindas, uma vez que “ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (FREIRE, 2017, p. 50-51). Portanto, em uma cultura participativa, os textos lidos podem ser apropriados, transformados, recriados (ou remixados) a partir das contribuições criativas dos leitores.

Outro aspecto relevante para a leitura de textos literários nesta perspectiva seria o que Kelley (2013) compreende como “*Close Reading*”. Segundo a pesquisadora, é preciso que se crie certa familiaridade com o texto literário antes de se efetivar a leitura (KELLEY, 2013). Isto

é, a autora compreende a leitura literária como um processo em que, primeiramente, o leitor deve buscar o entendimento de detalhes explícitos dos textos, tal qual o enredo, as personagens e motivações, para, então, o reconhecimento daquilo que se encontra implícito, como símbolos e padrões de linguagem, por exemplo (KELLEY, 2013, p. 71).

Adicionalmente, Knobel e Lankshear (2008a, 2008b) discutem o conceito de *remixing*, que se trata da utilização, combinação e manipulação de artefatos culturais para realizar contribuições criativas para outros modos de representação. A “remixagem” ocorre, por exemplo, na “reinterpretação” de livros, filmes, músicas etc. em outros suportes midiáticos (como um conto reinterpretado e recriado em vídeo; ou um poema que “inspira” uma música). Ademais, a “remixagem” é uma competência essencial do letramento digital²⁹, uma vez que essa atividade oportuniza o desenvolvimento de conhecimento e a reprodução deste a partir de conteúdos já existentes, o que ocorre, muitas vezes, por meio de ferramentas e ambientes digitais (ESHET-ALKALAI, 2004; ERSTAD, 2008).

Brener (2018, p. 53-54) discute práticas de letramento literário na perspectiva da cultura participativa e *remixing*, e analisa que

A transformação criativa é um processo que exige análise, observação e discussão, constituindo, portanto, uma ferramenta para o desenvolvimento de reflexão acerca das dimensões culturais envolvidas e compreensão dos possíveis significados sustentados por diferentes linguagens.

Portanto, reiterando que as práticas de “remixagem”, ou apropriação, podem ser ricas para o processo de construção e reconstrução dos significados, que podem ocorrer por meio de diferentes modos de representação. A partir desta perspectiva, criam-se espaços para que leitores sejam também autores, reconhecendo o texto literário como “um espaço de participação”³⁰ (KELLEY, 2013, p. 123).

Finalmente, um contexto de aprendizagem em que práticas de letramento estejam alicerçadas em uma relação dialógica e simétrica, promovendo a colaboração e equidade dos sujeitos envolvidos no processo de construção e negociação de sentidos pode *ressignificar o*

²⁹ Partindo de uma visão de letramento como prática social, o conceito de letramento digital pode ser compreendido como uma “miríade de práticas sociais e concepções de engajamento na criação de significado mediada por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos, trocados, etc., por meio de codificação digital” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5). Nesta visão, é um indivíduo letrado digitalmente aquele que lê, compreende, distribui, recebe informações e se engaja socialmente etc. por intermédio das tecnologias. Adicionalmente, Lankshear e Knobel (2015) defendem que o letramento digital, tampouco se trata apenas de um conjunto de competências e habilidades, mas, também, tem base no que os usuários digitais aprendem e sabem por meio de sua participação e afinidades culturais.

³⁰ “Creating a participatory culture in an English classroom can start with the recognition that literary texts are participatory spaces themselves” (KELLEY, 2013, p. 123)

papel da literatura na sala de aula – especialmente nas aulas de línguas estrangeiras. Contudo, tal entendimento implica em uma reconfiguração nas práticas de ensino e, conseqüentemente, na formação de professores.

2.4 MATERIAIS DIDÁTICOS EM UMA PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando as demandas e possibilidades da sociedade contemporânea propiciadas pelas tecnologias de informação, Almeida (2014) propõe o conceito de *web* currículo, que visa a integração entre tecnologias digitais ao currículo, de modo a promover “interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo” (ALMEIDA, 2014, p. 1-2). Essa perspectiva implica que alunos contribuam com seu conhecimento prévio e necessidades, participando das decisões e criação do conhecimento. Frente a isso, Rojo (2017) propõe uma nova concepção de material didático que fomente práticas interativas em prol de multiletramentos, cunhado como “protótipo de ensino”, definido como

[...] um material navegável e interativo [...], mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos (ROJO, 2017, p. 18)

Ao analisar protótipos de ensino de seu grupo de pesquisa, Pavan (2017) reconhece que o conceito de protótipo de ensino ainda está em construção, e que os poucos exemplos ainda são muito semelhantes às “sequências didáticas tradicionais” (PAVAN, 2017, 102). Adicionalmente, a autora afirma que muitos deles parecem estar “mais ligados ao letramento da letra, (...) limitando o fomento dos novos e dos multiletramentos” (Ibidem, p. 102). Assim, Pavan (2017) conclui que os protótipos produzidos consideraram somente o caráter da “digitalização” do material didático, evidenciando a necessidade de uma expansão do conceito de forma a priorizar um trabalho ativo e colaborativo.

Em um segundo estudo, ao tentar diferenciar um protótipo de uma sequência didática, Pavan (2020, p. 112) cita quatro características essenciais ao protótipo, sendo elas: a

“arquitetônica vazada”³¹, que diz respeito à possível adaptação e expansão do material por parte do professor que o utilizará; a “interdisciplinaridade”, que é a intersecção entre conteúdos escolares, de acordo com o currículo escolar; o uso de recursos e ferramentas tecnológicas; as “hipermídia[s], multissensuosa e multiculturalidade” presentes, assim como a pedagogia por *design*, presente nos multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996). Isto, por sua vez, deve envolver a transdisciplinaridade³², juntamente com um trabalho colaborativo e de (co)autoria por parte dos alunos, sendo o professor não-detentor do conhecimento (Ibidem, p.110). No entanto, em uma segunda análise, Pavan (2020) afirma haver uma certa necessidade de propostas mais participativas e menos passivas em protótipos de ensino, principalmente com relação ao uso de tecnologias, como também de um trabalho mais autoral, considerando, diferentes “*designs* de significados”, a fim de fomentar mais do que o “letramento da letra”.

Em consonância, Santana e Aires (2021), ao realizar um mapeamento de protótipos produzidos até então³³, discutem a necessidade de propostas que permitam um posicionamento ativo dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem por meio destes recursos didáticos. Outro ponto é que, segundo Santana e Aires (2021) parece haver uma carência de atividades que possibilitem a apropriação e criatividade, propostas pelos multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Adicionalmente, poucos materiais parecem estar explicitamente estruturados em relação às práticas pedagógicas propostas pelo *New London Group* (CAZDEN, *et al.*, 1996).

Por outro lado, os autores discutem pontos convergentes nas propostas de protótipo, que podem possibilitar uma melhor caracterização deste material didático. Dentre tais aspectos, os autores mencionam: a possibilidade de interdisciplinaridade e da adaptabilidade aos diversos contextos; o uso de diversas ferramentas com propósito colaborativo, de promoção de autonomia e fomento de letramento digital (SANTANA; AIRES, 2021).

Nesse viés, partindo de uma concepção de aprendizagem em uma cultura participativa (JENKINS *et al.*, 2009, 2013), Santana e Aires (2021, no prelo) compreendem que protótipos são materiais digitais, facilmente editáveis, que possibilitam a colaboração e a interação entre

³¹ Ou “estrutura aberta estrutura aberta e flexível, que pode ser preenchida – ou “encarnada” – pelo professor para atender a demandas específicas de cada contexto de ensino, catalisando o processo de autoria docente e discente (ROJO, 2017b, p. 209 apud PAVAN, 2020, p. 29).

³² “a transdisciplinaridade, em oposição à interdisciplinaridade (ideia de disciplinas dialogando, mas mantendo seus espaços), enseja conhecer e visitar o espaço do outro e, a partir desse encontro, transformar o seu próprio espaço” (FERRAZ, 2018, p. 110)

³³ Os autores realizaram um levantamento de dados no banco de teses e dissertações da CAPES e na biblioteca de teses e dissertações da UEL, resultando em três dissertações no portal da CAPES e duas na biblioteca da UEL. O mapeamento realizado incluiu apenas propostas de protótipos que estivessem disponíveis para acesso, sendo esses os trabalhos de Silva (2017), Borges (2017), Silva (2020), Santana (2020) e Zancopé (2020).

todos os usuários. Isto é, são “esboços” de materiais, uma vez que estão sempre em construção por meio da colaboração de todos, podendo “orientar” os participantes envolvidos neste processo. Em seguida, os autores elencam quatro características de um protótipo:

Quadro 3 – Conceitos constituintes de protótipos

Conceitos	Descritores
Recursos Educacionais Abertos (REA)	<ul style="list-style-type: none"> • Fácil edição, complementação, compartilhamento – de acordo com o contexto, as necessidades e interesses dos usuários; • Modelo, ou esqueleto para a produção de outros protótipos
“Estrutura aberta”	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades independentes • Propostas que não precisem, necessariamente, de uma sequenciação.
Pedagogia dos multiletramentos	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentado nos multiletramentos (CAZDEN <i>et al.</i>, 1996); • Promoção dos multiletramentos: multimodal, multicultural, letramento digital etc. • Desenvolvimento linguístico pós-estruturalista: Criação de significados como um processo de <i>design</i>, em dois sentidos: “forma e [...] estrutura nos significados que construímos” e como “sequência de ações, motivada por nossos propósitos, que torna a representação um processo de pensamento, e a construção de mensagem ou comunicação” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 172-173)
Integradores	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de objetos digitais de aprendizagem³⁴ diversos; • Possibilidades com as hiperâmias (jogos, websites, vídeos etc.)
Autoria e Participação	<ul style="list-style-type: none"> • Propostas que fomentem a investigação, interpretação, contestação dos conhecimentos; • Recursos digitais para (re)construção dos conhecimentos por meio da colaboração • Aprendizagem ativa, autônoma e participativa

Fonte: A autora, com base em Santana e Aires (2021, no prelo)

Isto é, podemos conceber protótipos como materiais digitais, que, assim como recursos educacionais abertos, podem ser editados, complementados e compartilhados facilmente, considerando aspectos do contexto em que são utilizados, bem como as necessidades e interesses de quem os utilizam. As unidades e/ou atividades desses materiais didáticos não, necessariamente, dependem umas das outras ou de uma ordem definida, possuindo uma “estrutura aberta”. Além disso, baseiam-se e promovem os multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996), compreendendo o desenvolvimento linguístico como processo de *design*, em que os

³⁴ De acordo com Araújo (2013 s/p *apud* ROJO, 2017, p. 13) um objeto digital de aprendizagem (ODA) é um “recurso digital reutilizável que se presta a servir como ferramenta de ensino em diversos contextos educacionais”. Para tanto, é necessário que tais recursos sejam: 1) reutilizáveis em diversos contextos e situações de aprendizagem; 2) adaptáveis/operáveis às diferentes propostas de ensino-aprendizagem; 3) “divisíveis” (apresentem conteúdo atômico/granular) a fim de facilitar adaptabilidade (este aspecto pode dar-se em diferentes níveis/partes); 4) acessíveis, sendo possível utilizá-los em diversos locais e no sentido de atender diferentes públicos e necessidades; 5) duráveis/contínuos, sendo possível a reutilização por tempo indeterminado, independente de mudanças tecnológicas; 6) utilizáveis em diferentes aparelhos, sistemas operacionais, etc. Ou seja, apresentem interoperabilidade.

significados são (re)criados a partir de *designs* disponíveis, de diferentes modalidades (verbal, visual ou sonora, por exemplo), envolvendo diferentes propósitos, processos de pensamento e (re)construção/representação dos novos sentidos. Ainda, permitem a integração de diversos objetos de aprendizagem e hipermídias e fomentam uma aprendizagem ativa e autônoma, que ocorre a partir da participação de todos os envolvidos (professores e alunos), e em que os conhecimentos podem ser (re)construídos de modo cíclico, assim como no conceito de inteligência coletiva proposto por Lévy (2014).

Ademais, Santana e Aires (2021, no prelo) defendem que o protótipo não deve possuir uma abordagem única a ser seguida, uma vez que a proposta dos multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) não é de “prescrever um percurso pedagógico ‘correto’, mas sim o de fornecer aos professores ferramentas para mapear os caminhos que eles já seguem ou poderão vir a seguir” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 158). Isto é, uma vez que “uma descoberta não guiada pode ser perigosa” (BROWN; CAMPIONE, 1994, p. 230 *apud* KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 158), o esquema de processos de conhecimento pode permitir um “intercruzamento” entre práticas tradicionais e novas, um equilíbrio, ou, o que os autores chamam de “abordagem intercruzada”.

Nesse sentido, considerando que o esquema dos processos de conhecimento, proposto pelo *New London Group* (CAZDEN *et al.*, 1996), pode corroborar com o desenvolvimento do professor, ao promover a construção do “hábito de refletir explicitamente sobre o impacto de suas escolhas nos resultados do conhecimento” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 158), o uso de protótipos como materiais em cursos de formação de professores pode ser promissor, se fundamentados em uma aprendizagem ativa, participativa e autoral.

Afunilando no escopo deste trabalho, justificamos protótipos que fomentem práticas de letramento na formação de professores-leitores/professores-autores em uma perspectiva sociocultural³⁵, considerando que o professor de línguas em formação é também “um aprendiz de ensino” (JOHNSON, 2009, p. 2, tradução minha). Isto é, em que o professor em formação não está apenas “aprendendo língua, mas desenvolvendo sua (futura) prática pedagógica concomitantemente. Deste modo, é possível que se possibilita uma formação mais reflexiva, questionadora e empoderadora – uma vez que (futuros) professores tem um papel ativo da construção e compartilhamento de conhecimento.

³⁵ Para Johnson (2009, p. 01), tal entendimento considera que a aprendizagem é “[...] uma atividade social dinâmica, situada em contextos físicos e sociais, distribuído entre seus participantes, ferramentas e atividades”.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa seção tem por objetivo situar a pesquisa quanto a sua natureza e descrever os procedimentos metodológicos empregados. Para tanto, primeiramente, apresento a classificação desta pesquisa. Em seguida, descrevo procedimentos metodológicos adotados para a produção do material, o contexto e participantes da implementação, os dados coletados e os procedimentos de análise.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo (PRODANOV; FREITAS, 2013), do tipo “*design-based research*” (BARAB; SQUIRE, 2004), que tem como objetivos apresentar e avaliar um protótipo de ensino (ROJO, 2017) no que diz respeito a “fomentar práticas de letramentos literários na formação de professores de inglês e instigá-los à possibilidade de trabalhar com textos literários por uma perspectiva de multiletramentos”.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70) a pesquisa de natureza qualitativa considera “uma relação dinâmica [...] indissociável entre o mundo objetivo e a subjetivo do sujeito que não pode ser traduzida em números”.

Uma “*design-based research*” (BARAB; SQUIRE, 2004), ou Pesquisa de Desenvolvimento (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014), por sua vez, é caracterizada por “uma série de procedimentos de investigação aplicados para o desenvolvimento de teorias, artefatos e práticas pedagógicas que sejam de potencial aplicação e utilidade em processos de ensino-aprendizagem existentes” (BARAB; SQUIRE, 2004 *apud* MATTA; SILVA, BOAVENTURA, 2014, p. 25) e tem “intenção de casar um projeto teoricamente robusto com as necessidades e validações locais de uma comunidade de aprendizagem” (MATTA; SILVA, BOAVENTURA, 2014, p. 29).

De acordo com Matta, Silva e Boaventura (2014), esta abordagem de pesquisa, pertencente ao campo da educação, possui cinco aspectos importantes:

- a) É teoricamente orientada, ou seja, “a base teórica baseia a construção da proposta prática a ser sugerida, mas também é estudada”, possivelmente contribuindo com a literatura na área (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014, p. 26)
- b) É intervencionista, pois busca o diálogo entre contexto de aplicação e fundamentos teóricos para intenção em um campo de práxis pedagógica. Sendo assim, pode incluir o desenvolvimento de: produtos educacionais, materiais e propostas pedagógicas, programas educacionais (cursos e currículos, por exemplo), formação profissional para

professores, políticas educacionais (como propostas de avaliação docente e/ou discente).

- c) É colaborativa, pois permite que todos os envolvidos, investigador e participantes do contexto, sejam parte da equipe de pesquisa. Essa “parceira” pode se dar de diferentes formas: por meio de acordo para uso de dados coletados pelo pesquisador; por meio da cooperação entre pesquisador e comunidade, que participa da ação e reflexão acerca da problemática trazida; por meio da coaprendizagem, sendo a elaboração e execução compartilhada entre pesquisador e comunidade.
- d) É responsiva. Ou seja, “os avanços teóricos e práticos, e os potenciais ajustes na intervenção desenvolvida vão sendo desenvolvidas em diálogo e validação pela complexidade do contexto de aplicação” (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014, p. 26). Em outras palavras, a partir do diálogo entre pesquisador e contexto de aplicação, a proposta pedagógica pode ser reformulada.
- e) É iterativa, ou seja, é “uma metodologia voltada para a construção de soluções práticas, [que] não é feita para terminar” (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014, p. 26). Em outras palavras, é um tipo de pesquisa cíclica.

Nesse sentido, de modo a sistematizar esta pesquisa de desenvolvimento, nos ancoramos na proposta de Leffa (2007) para o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas. O autor sugere quatro etapas para a produção de materiais didáticos, sendo elas:

1. Análise: Esta etapa consiste na caracterização do público ao qual se destina o material, suas necessidades e nível de proficiência a fim de que sejam levantados critérios para o desenvolvimento do material, como também os objetivos de ensino;
2. Desenvolvimento: A partir da definição dos objetivos, nesta etapa, ocorre a elaboração do material;
3. Implementação: Diz respeito à pilotagem, “teste” do material produzido, que pode ser conduzida pelo próprio professor-autor, por outro professor ou pode ser utilizado diretamente pelo aluno, sem o professor. Há particularidades a serem consideradas para cada um dos modos anteriores;
4. Avaliação: A etapa de avaliação do material pode ocorrer de dois modos: informal ou formal. No primeiro, o material é avaliado a partir de testes

preparados pelo professor e aplicados aos alunos que o utilizaram. No segundo, entrevistas, questionários, protocolos (com a intenção de observar pensamento, tipos de raciocínio, estratégias de aprendizagem e atitudes dos alunos ao realizarem as tarefas propostas), etc. podem ser aplicados para tal. A partir da avaliação é que se observa se há e quais são as reformulações a serem realizadas no material.

3.2 O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional trata-se de um protótipo didático digital de ensino (ROJO, 2017), cujo propósito é fomentar práticas de letramentos literários na formação de professores de inglês, de modo a instigá-los à possibilidade de trabalhar com textos literários por uma perspectiva de multiletramentos. Para a elaboração deste recurso didático, empregamos os processos de produção e avaliação de outros protótipos (SANTANA, 2020; ZANCOPÉ, 2020) também inseridos³⁶ no projeto “Trans(formando) Professores De Inglês: Uma proposta colaborativa de um material didático para a formação inicial de professores”³⁷.

Para elaboração do material, empregamos a metodologia de Leffa (2007), que sugere uma etapa de análise, desenvolvimento, implementação e avaliação do material.

Primeiramente, realizamos mapeamento de produções científicas em bancos de dados por meio de conceitos-chaves em relação aos termos³⁸: “ensino de línguas”, “letramento literário” e “formação de professores” no intuito de identificar pesquisas e verificar de que modo a temática “letramento literário na formação de professores” tem sido abordada.

Em relação à caracterização e necessidades do grupo ao qual o material se direcionaria, tais dados advêm dos apontamentos do projeto “Transformando Professores De Inglês: Uma proposta colaborativa de um material didático para a formação inicial de professores”. Por fim, a partir da literatura (CAZDEN *et al.*, 1996; JENKINS *et al.*, 2009, 2013; KALANTZIS; COPE;

³⁶ Os protótipos desenvolvidos para o projeto são elaborados de forma independente e, assim como as unidades desenvolvidas nesta pesquisa.

³⁷ O projeto, vinculado à Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela Profa. Dra. Michele Salles El Kadri, propõe a produção colaborativa de materiais para a formação inicial de professores de inglês que tenham como princípios: a formação de professores em todas suas dimensões em que as aulas de língua inglesa são espaços formativos; o agir na sociedade; a língua como prática social; o posicionar de professores em formação como autônomos e autores; o trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, que pode ser modificado para atender demandas (locais e contextuais) dos participantes.

³⁸ Foram realizadas duas buscas em bancos de dados. Na primeira, utilizamos os termos: “ensino de línguas” OR “ensino de línguas estrangeiras”, “leitura literária”, “multiletramentos” e “formação de professores”. Contudo, para obter resultados mais refinados com relação à proposta de letramento literário, optamos por realizar um novo mapeamento. Assim, os termos referem-se ao segundo mapeamento.

PINHEIRO, 2020; STREET, 2014; ROJO, 2017; ZAPPONE, 2008b), elaboramos princípios e objetivos para a elaboração do material. Igualmente, selecionamos o texto literário a ser trabalhado, o suporte e ferramentas que seriam empregadas no processo de produção.

Em seguida, as atividades do protótipo de ensino foram elaboradas, com base nos princípios e objetivos levantados na fase anterior. Na seção de desenvolvimento do material, discorreremos sobre esse percurso detalhadamente.

Na terceira etapa, ocorreu a implementação do protótipo no contexto de pesquisa. A pilotagem transcorreu em duas turmas do segundo ano do curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo a primeira aula ministrada pela professora-pesquisadora e as demais pelos professores regentes. Ressaltamos que a escolha da implementação dessa forma deu-se pelos seguintes motivos: 1) era preciso que a pesquisadora apresentasse o material e justificasse sua pesquisa, como também se identificasse aos participantes; 2) tencionamos observar como outros professores trabalhavam com as propostas, uma vez que não conheciam o material, mas estavam familiarizados com o grupo.

Para a etapa de avaliação, coletamos e analisamos dois conjuntos de dados: as produções multimodais e as propostas de ensino com o texto literário, produzidas pelos professores em formação. Com a intenção de avaliar o material com relação ao objetivo de “fomentar práticas de letramentos literários”, analisamos as produções literárias por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com critérios norteadores pré-definidos e por meio de análise do *design* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Para a avaliação com respeito ao objetivo de “instigar professores em formação à possibilidade de trabalhar com textos literários sob a perspectiva de multiletramentos”, realizamos uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011), por meio de categorização indutiva.

3.3 CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO E OS PARTICIPANTES

Por se tratar de um material destinado a professores em formação, decidimos pela condução da pesquisa no ensino superior. Deste modo, estando o produto educacional inserido no projeto³⁹ mencionado anteriormente, o curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi o contexto ideal para o desenvolvimento deste trabalho. Para tal, primeiramente, foi necessária a obtenção de um termo de autorização do

³⁹ “Trans(formando) Professores De Inglês: Uma proposta colaborativa de um material didático para a formação inicial de professores”, vinculado à Universidade Estadual de Londrina e coordenado pela Profa. Dra. Michele Salles El Kadri

Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas da UEL (APÊNCICE C), autorizando a condução da pesquisa e coleta de dados da implementação. Do mesmo modo,

Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) aos participantes⁴⁰, autorização para o uso dos dados gerados e a garantia de preservação das identidades dos participantes.

A implementação do ocorreu em duas turmas do segundo ano do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UEL, na disciplina Língua Inglesa II, em aulas remotas⁴¹. Iniciamos a pilotagem no dia 04 de março de 2021, tendo o *Google Meet*⁴² e o *Google Classroom*⁴³ como recursos, e finalizamos dia 01 de abril de 2021.

Em ambas as turmas, as aulas da disciplina Língua Inglesa II, concedidas para esta pesquisa, ocorreram três vezes por semana, sendo uma delas síncrona e as duas outras assíncronas⁴⁴, caracterizando um total de quatro encontros com o professor. Como mencionado anteriormente, a primeira aula foi ministrada por mim e as demais pelos professores regentes das disciplinas, sendo todas elas totalmente em língua inglesa.

No que se refere aos participantes, integraram a pesquisa 26 alunos do segundo ano do curso de licenciatura em Letras-Inglês, divididos em duas turmas, possuindo níveis B1 e B2, de

⁴⁰ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UDEL) - CAAE: 42611421.9.0000.5231, sob o parecer nº 4.587.374. Ressaltamos que os devidos cuidados éticos foram seguidos. No TCLE, composto por uma página de esclarecimentos sobre a pesquisa, foi solicitada a autorização para o uso dos dados gerados, garantindo a preservação das identidades dos participantes.

⁴¹ À princípio, a pilotagem do material ocorreria em aulas presenciais semanais. De modo que pudéssemos analisar a implementação e o material por duas perspectivas, a pesquisadora ministraria as aulas em uma das turmas, enquanto a outra seria conduzida pelo professor regente. Entretanto, devido às circunstâncias e limitações ocasionadas pela pandemia da COVID-19, a implementação e a coleta de dados ocorreram de forma remota, implicando na adaptação das aulas.

⁴² Ferramenta da empresa Google que possibilita a realização de videoconferências gratuitamente.

⁴³ Optamos pelas ferramentas Google (*Meets* e *Classroom*) para a implementação por duas razões. A primeira é que os participantes já utilizavam as ferramentas em outras disciplinas, por meio de seus e-mails institucionais. A segunda razão qual optamos por utilizar o Google Classroom relaciona-se ao nosso entendimento de “protótipo”. O *Classroom* parece atender à proposta para este tipo de material: fácil edição e reorganização; possibilidade de interação entre alunos-professores; viabilidade do trabalho colaborativo por meio de atividades e ferramentas que podem ser utilizadas; facilidade no compartilhamento de material extra, *links* e do próprio protótipo (sendo este possível apenas entre docentes).

⁴⁴ Isto é, os alunos se encontravam com o professor uma vez por semana. Nas outras duas aulas, o professor ficava disponível no horário habitual, mas os alunos realizavam tarefas no Google Sala de Aula sem precisar, necessariamente, encontrar-se com o professor por videoconferência. Vale ressaltar que as aulas ocorreram desta forma para que todos os alunos pudessem ser atendidos sem que fossem prejudicados pelas medidas emergenciais ocasionadas pelo contexto histórico (por falta de equipamento adequado ou conexão de internet insuficiente, por exemplo). O Plano Especial de Matriz Curricular do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa para o período da pandemia da COVID-19 está em consonância com a Resolução CEPE nº 027/2020 que regulamenta as atividades acadêmicas de graduação não presenciais/ensino remoto emergencial. Disponível em:

<
http://www.uel.br/prograd/acolhimento/documentos/matriz_curricular/matriz_curricular_acolhimento_semana_r_etomada_letras_ingles.pdf>. Acesso: 06 nov. 2021.

acordo com os Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), segundo nivelamento da instituição.

3.4 OS DADOS COLETADOS

Para a etapa de avaliação do protótipo, foram coletados dois instrumentos de geração de dados: a) as produções multimodais e b) as propostas de ensino elaboradas pelos professores em formação.

As produções multimodais são resultado da atividade “*Adapting the story*”, proposta na primeira unidade do material⁴⁵, cujo objetivo era a apropriação criativa da leitura que poderiam ser textos multimodais (história em quadrinhos, música, *fanfic* etc.). Para a atividade, os professores deveriam empregar, ao menos, um dos elementos (como personagens e símbolos) percebidos no conto lido durante as aulas. Para tal, deveriam organizar-se em grupos de dois ou três membros e compartilhar seus trabalhos com os colegas via-*Google Classroom*.

As propostas de ensino são resultado da atividade “*As teachers and authors*”, em que foi disponibilizado um “guia”, cujo objetivo era explicitar os caminhos traçados, as teorias às quais as atividades de leitura literária experienciadas se alicerçavam e promover reflexões acerca destas propostas. Ainda, foram estabelecidas perguntas norteadoras para auxiliar as produções. Este guia, portanto, tinha papel de auxiliar, juntamente à apropriação das experiências vividas pelos professores em formação, no processo de confecção das atividades.

As atividades poderiam ser produzidas em pares ou trios e deveriam ter, no máximo, trinta minutos de duração. Para tanto, os professores em formação⁴⁶ deveriam tomar como referência qualquer um dos processos de conhecimento, considerando seus objetivos e público-

⁴⁵ O protótipo “READ/ESIGNERS” está descrito detalhadamente na seção 4.

⁴⁶ Durante a implementação, propusemos a leitura do texto de Zappone (2008) como não-obrigatória, com a intenção de incitá-los a buscar a compreensão das concepções de letramento literário que embasavam o material.

alvo. Em seguida, as atividades foram compartilhadas via-*Google Drive* e apresentadas entre os colegas, que deveriam dar *feedbacks* com relação aos potenciais e limitações das atividades.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

De modo a situar os procedimentos de análise, esta seção está organizada de acordo com o tipo de instrumento de geração de dados: a) as produções multimodais e b) as propostas de ensino com o texto literário.

3.5.1 As Produções Multimodais

De modo a identificar possíveis evidências de letramentos literários, as produções multimodais foram analisadas de dois modos. Para a primeira parte desta análise, foram elaborados cinco indicadores norteadores (Quadro 4) com base nas concepções de letramento literário (ZAPPONE, 2008) e multiletramentos (CAZDEN et al., 1996; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Em seguida, as produções foram analisadas por meio de análise de conteúdo apriorística.

Quadro 4 – Indicadores de letramentos literários

Indícios	Descritores
Compreensão	Demonstra identificar e compreender informações e aspectos literais/explicitos a partir de evidências textuais.
Reprodução:	Demonstra identificar as ideias principais do texto, sendo capaz de sintetizar ou resumir o texto, incluindo os eventos principais de uma história ou simbologias com significado concreto.
Interação:	Demonstra identificar e compreender significados implícitos no texto. Demonstra ser capaz de negociar sentidos a partir de seu conhecimento de mundo, utilizando evidências textuais
Posicionamento crítico:	Assume posição crítica perante o texto, questionando conteúdo, estrutura, língua ou imagens evocadas na construção de significados. <i>e/ou</i> Demonstra compreensão das perspectivas e críticas sociais presentes no texto - incluindo aquelas que estão silenciadas. <i>e/ou</i> Demonstra compreensão acerca dos sistemas de crenças e valores que norteiam a produção e disseminam tais crenças.
Ressignificação	Demonstra ser capaz de ressignificar os sentidos do texto literário, assumindo papel de leitor-autor (utiliza aspectos, símbolos, imagens etc. do <i>design</i> disponível e consegue <i>redesign</i> ; por meio de <i>remixing</i> , por exemplo) <i>e/ou</i> Demonstra ser capaz de se apropriar dos recursos/mecanismos de significado para reconstruir novos textos com base em seus próprios sistemas de valores e crenças. <i>e/ou</i> Demonstra posicionamento crítico-social por meio da produção de textos literários.

Fonte: A autora.

Subsequentemente, realizo uma análise destas produções, almejando verificar se os mecanismos de construção de significados⁴⁷ são (e como são) apropriados e transformados nos trabalhos dos professores em formação. Tais mecanismos podem corroborar com a compreensão de como os participantes buscaram mobilizar seus entendimentos sobre o conto *The Masque of the Red Death*, o que pode indicar aspectos de letramentos literários multimodais presentes nestas produções.

Para nortear esta parte da análise, utilizo os elementos de uma análise do *design* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 191), tencionando compreender os possíveis significados construídos pelos diferentes modos empregados pelos participantes. Realizar uma análise do *design* implica em observar como os significados são construídos em diferentes modos de representação. Isto pois,

Cada modo [de representação] significa uma maneira distinta, envolve sentidos humanos diversos e usa diferentes combinações de meios de comunicação. Examinar os elementos do *design* do significado dessa maneira nos permite fazer as mesmas perguntas sobre o significado, independentemente do modo (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 188)

Em uma análise do *design*, olhamos para cinco elementos que podem dar-nos pistas, “fornecendo uma metalinguagem comum para trabalhar com as semelhanças e características de cada um dos modos de significado” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 188), em todos os modos de representação, sendo eles:

- a. **Referência:** Em que se buscam as possíveis referências tomadas para construir significado. Ou seja, os *designs* disponíveis que foram apropriados naquela produção.
- b. **Diálogo ou Interação:** Observam-se pistas de quem, o que e como os significados conectam, bem como os papéis entre “orador/ouvinte”, “escritor/leitor”, “*designer*/usuário”, etc.
- c. **Estrutura ou Composição:** Diz respeito ao modo como os significados se conectam entre si e com o *design* disponível. Pode-se olhar para os dispositivos empregados para criar coesão e coerência, assim como os limites nos significados (“o que pode fazer isso significar isso e não outra coisa?”);

⁴⁷ Como símbolos explorados, metáforas, transitividade etc.

- d. **Contexto:** Relaciona-se a onde o(s) significado(s) está(ão) situado(s). Isto porque, “na medida em que o contexto constrói sentido, torna-se uma parte do significado”. Em diferentes modos, “os significados são enquadrados, uma vez que se referem a outros significados por semelhança ou contraste [...], assumindo registros de acordo com os graus de formalidade, profissão, disciplina ou comunidade de prática”
- e. **Intenção ou Propósito:** Procura-se por possíveis evidências relacionadas aos propósitos e interesses por trás dos significados empregados.

O quadro a seguir ilustra elementos, as possíveis pistas de significado observáveis para a compreensão destes elementos nas diferentes produções e as perguntas orientadoras da análise do *design*.

Quadro 5 – Pistas de significado observáveis em uma análise do *design*

ELEMENTOS DA ANÁLISE	PISTAS DE SIGNIFICADO OBSERVÁVEIS	PERGUNTAS ORIENTADORAS
Referência possíveis significados e como são representados.	Escolha de palavras; imagens/formas/cores; representações táteis, texturas; gestos; símbolos/metáforas; espaços; semelhanças; sons; posicionamentos ou contrastes; justaposições; qualidades/atributos; comparações etc.	I. Qual(is) possível(is) significado(s)? / Qual(is) possível(is) assunto(s)? II. A que o(s) significado(s) se referem? III. Qual o ponto de referência?
Diálogo/Interação Possíveis conexões estabelecidas entre participantes na construção de significado	Papéis estabelecidos (orador/ouvinte, escritor/leitor, <i>designer</i> /usuário, produtor/consumidor, criador de sons/ouvinte, etc); direções e orientações (língua, pessoa do discurso, discurso direto/indireto, em imagem, posicionamento, forma dos gestos, planos focais, como espaço é delimitado); potenciais interpretativos (textos abertos/fechados, imagens realistas ou abstratas, tomadas de turnos e gestos, indicações determinadas)	I. Como os significados conectam as pessoas que estão interagindo? II. Como os acontecimentos surgem? III. Quem/o que faz com que eles se deem e qual(is) seu(s) efeito(s)? IV. Como pessoas podem interagir? V. Que relações interpessoais (pessoas-objetos, objetos-pessoas) os significados tentam estabelecer?
Estrutura/Composição Dispositivos empregados para criar coesão, coerência e limites nos significados	A. Unidades atômicas de significado (morfemas, elementos de imagem, componentes físicos, materiais estruturais no ambiente construído, traços gestuais); B. Ordem estabelecida (convencional: usando o “ <i>design</i> ” disponível, ou inventiva: o processo de “ <i>designing</i> ”); C. Indicadores internos, como pronomes e conectivos; flechas e chaves, marcadores de orientação, cadência, ritmo etc. D. Sequência de apresentação das ideias; E. Formas tangíveis de meios diversos (escrita, fala, desenho, fotografia, gestos etc.)	I. Como os significados em geral se mantêm juntos? II. O que faz um sentido se tornar coerente? III. Qual é a sua composição? IV. Quais são suas partes e como estas se encaixam? V. Como é a sua organização e como é a sua estrutura?

Contexto Onde o significado está situado	Referências à localização (palavras, imagens, sons, gestos etc.); Como significados são enquadrados; Registros de acordo com graus de formalidade, profissão, disciplina ou comunidade de prática.	I. Em que contextos os significados estão localizados? II. Como o significado está relacionado ao seu entorno? III. Como o significado se encaixa no contexto mais amplo de significação?
Intenção/Propósito Propósitos e interesses que podem servir; interesses e identidades que sustentam os significados	A. Possíveis evidências de motivação; B. Retórica em textos, imagens e/ou gestos; C. Subjetividade e objetividade em textos escritos e visuais; D. Objetivos e interesses (ocultos, dissonantes ou provindos de falhas comunicativas); E. Dinâmica das ideologias (explícitas, implícitas, propagandísticas, informacionais).	I. A que propósitos e interesses esses significados estão destinados a servir? II. Por que as pessoas estão engajadas em atividades de construção de significado? O que as motiva? III. Como o significado, seu contexto e sua recepção revelam os interesses dos envolvidos? IV. Como o comunicador considera seu público? Quem é mais e menos poderoso?

Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 188-191)

Em ambas as análises, busquei observar as relações traçadas entre o conto *The Masque of the Red Death* (*designs* disponíveis) e as produções *redesigned*. Portanto, traço paralelos entre as produções multimodais e o texto matriz com a intenção de compreender o processo de apropriação do texto literário.

3.5.2 As propostas de Ensino

Com relação às propostas de ensino, apoiamo-nos na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) por meio de categorização indutiva. A análise de conteúdo pode ser compreendida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para efetivar tal análise, primeiramente, os dados foram agrupados e organizados de acordo com: a) os objetivos das propostas de ensino; b) os textos literários selecionados; c) os tipos de atividades nas propostas e d) os aspectos linguísticos-discursivos explorados nas propostas. Em seguida, observamos as tendências e as contrastamos com o referencial teórico.

4 O PROTÓTIPO “READ/ESIGNERS”

Nesta seção, detalhamos as etapas de desenvolvimento do produto educacional, caracterizado como protótipo de formação de professores, como também apresentamos a organização do material e amostras das unidades.

4.1 DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO DE FORMAÇÃO

O protótipo de formação, intitulado “READ/ESIGNERS”, fundamenta-se na Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020); na leitura em uma cultura participativa e nos conceitos de apropriação (JENKINS, 2009 *et al.*; JENKINS; KELLEY, 2013); na concepção de Letramento Digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) e Letramento Literário (ZAPPONE, 2008b) como práticas sociais; na prática do *remixing* (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008a, 2008b; JENKINS, 2013) e na escrita de *fanfiction* como formas de apropriação de significado (ZAPPONE, 2008b; JENKINS, 2013).

Para tal, tivemos como base os processos de conhecimento para a estruturação do protótipo e as estratégias de compreensão de leitura (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Além disso, também nos apropriamos dos princípios de *close reading* (KELLEY, 2013) em uma perspectiva de cultura participativa (JENKINS, 2009 *et al.*; JENKINS; KELLEY, 2013). Por se tratar de um material voltado à formação de professores, também consideramos o uso da metalinguagem como ferramenta para auxiliar professores-alunos no processo de elaboração de materiais pedagógicos.

O quadro a seguir ilustra de que modo nos apropriamos do aporte teórico aqui apresentado para a produção do produto educacional.

Quadro 6 – Embasamento teórico do protótipo de formação

Princípios	Ações no material
Multiletramentos (CAZDEN <i>et al.</i> , 1996; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO., 2020)	<ul style="list-style-type: none"> • Material estruturado com base nos processos de conhecimento: <ol style="list-style-type: none"> a. Experienciando: o conhecido e o novo; b. Conceitualizando: por nomeação e com teoria; c. Analisando: funcionalmente e criticamente; d. Aplicando apropriadamente e criativamente. • “Abordagem intercruzada” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020)”: entrelaçamento intencional [entre os processos de conhecimento] de “uma variedade de tipos atividades ou formas de engajamento de modo a alcançar

	<p>objetivos de aprendizagem”⁴⁸ (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 208, tradução minha)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Multimodalidade: Uso dos modos linguístico, visual, sonoro para que participantes possam interagir (com) e negociar significados do texto escrito b. Apropriação do texto literário <ul style="list-style-type: none"> • Leitura como processo dinâmico
<p>Leitura em cultura participativa (JENKINS, <i>et al.</i> 2009; JENKINS; KELLEY, 2013) e como processo dinâmico, ativo e colaborativo (KALANTZIS <i>et. al.</i>, 2020)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propostas de leitura em grupo, em que os membros possam cooperar e colaborar para a construção conjunta do conhecimento; • Diálogo como ferramenta para a construção de significados do que foi lido, a fim de que ocorram “trocas” e (re)construção do conhecimento em uma mentalidade de grupo; • Encorajamento e valorização das contribuições, uma vez que há níveis de entendimento e formas de apropriação; • Professor-formador como mediador-participante (ou seja, o professor como membro que também está construindo significados e que não possui conhecimento absoluto); • Negociação de sentidos e significados; • Apropriação dos textos literários; • Organização da proposta de leitura em etapas - estratégias de compreensão (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 213): <ul style="list-style-type: none"> a. Ativar, expandir e refinar o conhecimento prévio (do leitor) b. Fazer previsões sobre a leitura c. Monitorar a compreensão inicial d. Recuperar informações sobre o texto e. Interpretar a leitura f. Refletir sobre a leitura g. Apropriar-se do conhecimento a partir da leitura h. Conectar criticamente • <i>Close Reading</i> em cultura participativa (KELLEY, 2013) • <i>Remixing</i> (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008a; 2008b; JENKINS, 2013)
<p>Letramento Digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) como prática social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas digitais como facilitadoras para atividades colaborativas; • Interação, comunicação e colaboração por meio digital; • Participação social em comunidades digitais; • Uso de ferramentas digitais para criação e edição de conteúdos digitais com propósito (seja para negociação de

⁴⁸ “a variety of activity types or forms of engagement in order to ensure specific subject matter and other learning goals.” (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 208)

	significados; ressignificação; apropriação de conhecimentos etc.), como práticas de <i>remixing</i> .
Letramentos Literários como práticas sociais (JENKINS, 2013; ZAPPONE, 2008b)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação dialógica com texto, possibilitando: <ol style="list-style-type: none"> a) Interação; b) Posicionamento crítico; c) (Re)produção; d) (Res)significação de sentidos. • Papel do leitor como, também, autor <ol style="list-style-type: none"> a. (Escrita de) texto literário como forma de atuação social <ol style="list-style-type: none"> I. <i>Fanfictions</i> II. Remixagem dos textos literários
Formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizizes de língua e aprendizizes de ensino, ao mesmo tempo (JOHNSON, 2009): <ol style="list-style-type: none"> a. Foco não somente no desenvolvimento linguístico, mas levar em conta de que a formação deles poderá impactar em suas (futuras) práticas docentes. • Instrução explícita: Uso da metalinguagem a fim de que professores em formação possam se apropriar das práticas, se quiserem.

Fonte: A autora.

Em relação à configuração do material⁴⁹, o produto foi desenvolvido no *software PowerPoint* e, como suporte para a implementação, utilizamos o *Google Sala de Aula*. Os critérios⁵⁰ para a escolha da ferramenta foram:

- a) Possibilidade de agregar de diversos recursos digitais: redirecionamento de *links*, atividades interativas (com a ferramenta *iSpring QuizMaker*⁵¹), imagens, vídeos, sons etc.;
- b) Criação de apresentações interativas (se hospedadas em sites que suportem a versão *SCORM*⁵² do arquivo, o aluno pode manusear o arquivo por si só – embora não possa fazer modificações no original nessa versão);

⁴⁹ Ressaltamos que, uma vez que integrará o projeto “Transformando Professores De Inglês: Uma proposta colaborativa de um material didático para a formação inicial de professores”, é possível que o material seja reconfigurado para outro(s) formato(s), como o PDF editável.

⁵⁰ É relevante reiterar que os critérios foram selecionados com a intenção de que o material configurasse um protótipo de ensino (ROJO, 2017).

⁵¹ Ferramenta para criação de *quizzes* e testes online, que permite a customização do design e das pontuações de questões. Pertence ao grupo *iSpring Suite*, ferramenta para criação de cursos online interativos que utilizam o *PowerPoint* como base. A limitação de seu uso no protótipo é que não é editável a não ser que se pague para ter o programa. Mais informações em: < <https://www.ispringsolutions.com/>>. Acesso em: 01/11/2021.

⁵² *Sharable Content Reference* (SCORM), em português “Modelo de Referência de Objeto de Conteúdo Compartilhável”. É um facilitador de transferência de arquivos entre Sistemas de Gestão de Aprendizagem e funciona como uma espécie de compactador de arquivos para que sejam hospedados ou compartilhados de modo

- c) O arquivo pode ser reeditável e reordenado facilmente (desde que esteja na versão de apresentação do *PowerPoint*);
- d) Todos os educadores da instituição de ensino possuem acesso gratuito ao Pacote *Office 365*⁵³ Educação e ao *Google Workspace For Education*⁵⁴;
- e) Comumente utilizada em ambientes acadêmicos, assim um número expressivo de professores e alunos possuem certa familiaridade com o *software*;
- f) Existência de diversas ferramentas e *templates* (em sites como o *Slidesgo*⁵⁵) disponíveis para integrar, modelar e aprimorar o *software*;
- g) Possibilidade de hospedagem em diversas plataformas (*websites*, Google Sala de Aula etc.) e conversão para outros formatos (como o PDF, embora perca algumas funções como a possibilidade de assistir o vídeo dentro do documento), facilitando a reutilização e interoperabilidade do material.

Adicionalmente, ferramentas digitais, objetos digitais de aprendizagem e plataformas foram empregados com a intenção de possibilitar a interação, colaboração e participação dos professores em formação, como também para o fomento de letramentos digitais e para disponibilização de recursos para criação de significados:

- Ferramentas do Google:
 - a. Google Sala de Aula:

Suporte para o *Powerpoint*, as atividades, *links* e quaisquer outras ferramentas, informativos ou documentos. A escolha deu-se devido ao contexto de aplicação do protótipo (pandemia causada pela COVID-19; aulas *online*) e por facilitar a edição, (re)organização e compartilhamento de arquivos e propostas.
 - b. Documentos Google:

eficaz. Disponível em: < <https://www.easy-lms.com/pt/centro-de-conhecimento/centro-conhecimento/o-que-e-scorm/item10195>>. Acesso em: 01/11/2021.

⁵³ É um pacote de aplicativos desenvolvidos pela empresa Microsoft, que incluem programas como *PowerPoint* (Apresentações gráficas), *Word* (Processador de textos), *Excel* (Planilhas), etc. Mais informações em: < <https://www.microsoft.com/pt-br/education/products/office>>. Acesso em: 01/11/2021

⁵⁴ O Google Workspace for Education oferece ferramentas e serviços gratuitos adaptados para escolas, instituições de ensino, universidades etc. a fim de viabilizar trabalhos colaborativos e interações; agregar, compartilhar, criar e corrigir conteúdos; facilitar o ensino, etc. Para mais informações: < <https://edu.google.com/intl/ALL.br/products/workspace-for-education/>>. Acesso em: 01/11/2021

⁵⁵ O *Slidesgo* pertence à empresa *Freepik* e oferece modelos prontos para apresentações de slides com ilustrações, fotos, ícones etc. A maioria dos modelos oferecidos são gratuitos. Mais informações em: < <https://slidesgo.com/pt>> Acesso em: 01/11/2021.

Utilizado para atividades colaborativas escritas, em sua grande maioria. Também, para anotações relacionadas à leitura. Atividades para negociação de sentidos entre os participantes do grupo (incluindo professores regentes).

c. Planilhas Google:

Para atividades colaborativas (como preenchimento de tabela) com todos os integrantes do grupo. Atividades para negociação de sentidos entre os participantes do grupo.

d. *Youtube*:

Uso de vídeos para 1) reforçar ou renegociar significados; 2) exposição de conceitos.

e. *Google Drive*:

Para salvar, revisar e adicionar arquivos colaborativos, como o material produzido pelos professores em formação. A intenção é a criação de um acervo que possa ser (re)aproveitado por eles e outros professores.

- A ferramenta *Genially*⁵⁶:

Usada para a fase de contextualização, sendo opcional para alunos e professores regentes. Foi criado um quebra-cabeças que revelava uma imagem referente ao conto que seria lido. Para isso, porém, perguntas acerca da vida e obra do autor Edgar Allan Poe tinham que ser respondidas.

- *Quizlet*:

Ferramenta para criação de *flashcards* e *quizzes*. Usada para apresentar vocabulário do texto literário. Foi apresentada como opcional para os alunos.

- *Poemuseum.org*:

Site oficial do museu criado em homenagem ao autor. Hospedam e dão acesso às obras gratuitamente.

- A plataforma *Kialo-Edu*⁵⁷:

Ferramenta para a criação de debates *online* entre os alunos. Empregada para tal objetivo e (re)construção de conhecimento acerca de autoria e originalidade, de modo colaborativo.

⁵⁶ É uma ferramenta que permite a criação de conteúdos interativos, tais como imagens, infográficos, apresentações, mapas, jogos etc. O site disponibiliza *templates* gratuitos e pagos que podem ser reeditados com o conteúdo que o usuário quiser. Mais em: < <https://genial.ly/>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

⁵⁷ Versão da *Kialo*, é uma ferramenta gratuita desenvolvida para educação. Na plataforma, é possível a organização de debates e criação de argumentos, fomentando discussões e a colaboração. Mais em: < <https://www.kialo-edu.com/>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

- *Scorm Cloud*⁵⁸:
Utilizada para hospedar os arquivos PowerPoint em formato *SCORM*, para que os alunos pudessem usar o arquivo nas aulas assíncronas.
- Ted-Ed⁵⁹:
Plataforma opcional. Utilizada na fase de contextualização da leitura como uma opção para os participantes que tivessem curiosidade sobre a vida e obras do autor do texto literário trabalho.
- *Flipgrid*⁶⁰:
Ferramenta escolhida devido ao contexto de aulas remotas. Usada para discussão em grupos, com o objetivo de pensar criticamente, conectando o texto literário às experiências dos leitores.
- *Wordwall*⁶¹:
Ferramenta alternativa para checar compreensão do texto literário/revisar o texto literário após primeira leitura.
- *iSpring QuizMaker*:
Ferramenta alternativa para checar compreensão do texto literário/revisar o texto literário após primeira leitura (mesma atividade disponível no *Wordwall*).
- *Fanfiction.net*⁶²:
Utilizado para a postagem das *fanfics* criadas pelos alunos, bem como interação entre os textos criados. As histórias ficaram disponíveis *online* para outros usuários.
- *Literarydevices.com/allegory*
Utilizado como recurso oferecido para que os alunos pudessem saber mais sobre alegorias em textos literários, caso quisessem.

⁵⁸ Plataforma para hospedagem e teste de arquivos SCORM, desenvolvida especialmente para *eLearning*. Planos gratuitos, com algumas limitações, e pagos. Mais em: < https://rusticsoftware.com/products/scorm-cloud/?utm_source=google&utm_medium=natural_search>. Acesso em: 07 nov. 2021.

⁵⁹ Ted-Ed é uma plataforma voltada à educação. Nela, é possível ter acesso à TEDtalks e outros vídeos e animações criados especialmente para aprendizagem. Além disso, conta com atividades interativas, como também permite que professores criem suas próprias aulas baseadas em vídeos. Mais em:< <https://ed.ted.com/>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

⁶⁰ Plataforma gratuita que permite a interação por meio de vídeos, que podem ser gravados no computador ou celular. Mais em: < <https://info.flipgrid.com/>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

⁶¹ Ferramenta que permite a criação de atividades interativas para aulas (como questionários, jogos de competição ou de palavras, por exemplo). Mais em: <<https://wordwall.net/pt>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

⁶² Site que permite a postagem de fan fiction (histórias), a interação entre os escritores e leitores, bem como a avaliação informal dos textos. O site possui mais de 12 milhões de usuários no mundo todo. Mais em: < <https://www.fanfiction.net/>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

- *Liveworksheets*⁶³

Usado para atividades interativas com *narrative tenses*.

Inicialmente, a carga horária prevista para o material é de 20h, sendo distribuídas em aulas de 1h40min. Em relação ao nível de proficiência, consideramos⁶⁴ os níveis B1⁶⁵ e B2⁶⁶ (utilizador independente) do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas⁶⁷ (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

No que se refere ao texto literário escolhido para compor o material, optamos pelo conto *The Masque of the Red Death*, do autor Edgar Allan Poe. Os critérios de escolha foram:

- a) Disponibilidade e acessibilidade na internet
- b) Extensão⁶⁸
- c) Temática
- d) Possuir *fan fictions* (de fácil acesso) sobre o texto literário
- e) Afinidade da pesquisadora

⁶³ Permite a criação de *handouts* e *worksheets* interativos (exercícios de completar; atividades com músicas e vídeos do *Youtube* diretamente no arquivo; exercícios de ligar; atividades de marcar verdadeiro ou falso/escolha entre opções; atividades de checar a alternativa correta; atividades de arrastar objetos/respostas; exercícios com músicas .mp3 do computador; exercícios de conversação e pronúncia; anexo de arquivos *PowerPoint*; questões abertas, direcionadas ao e-mail do professor; caça-palavras). É possível baixar o worksheet em PDF para impressão. Há limite de arquivos no modo privado (para mais de 30 arquivos privados, é necessário que se pague pelo serviço) e para criação de mais de 10 *workbooks*. Esses arquivos podem ser facilmente incorporados em outras plataformas, como blogs, sites e o próprio Google Sala de Aula. Mais em: < <https://www.liveworksheets.com/>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

⁶⁴ Uma vez que a proposta está situada no curso de licenciatura em Letras-Inglês da UEL, tendo como público-alvo os alunos do segundo ano.

⁶⁵ No nível B1, o aprendiz “é capaz de **compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada** e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de **lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos**, sonhos, esperanças e ambições, bem como **expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.**” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49; grifo nosso)

⁶⁶ No nível B2, o aprendiz “é capaz de **compreender as ideias principais em textos complexos** sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de **comunicar com um certo grau de espontaneidade** e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de **expressar-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista** sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.” (ibid., p. 49; grifo nosso)

⁶⁷ “O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc., na Europa.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

⁶⁸ Nos referimos à escolha de um conto ao invés de uma obra completa, por exemplo. A intenção era trabalhar o texto escolhido inteiro.

Na seção a seguir, discorreremos sobre a organização do material, detalhamos as unidades, seus objetivos, assim como trazemos amostras.

4.2 ORGANIZAÇÃO DO PROTÓTIPO

O produto educacional tem como objetivos principais fomentar práticas de letramentos literários na formação inicial de professores de língua inglesa e instigar professores em formação à possibilidade de trabalhar textos literários pela perspectiva dos multiletramentos. Para tanto, foram desenvolvidas quatro unidades interdependentes. Isto é, embora as propostas se complementassem, poderiam ser trabalhadas separadamente. O protótipo “Read/esigners”, apresentado nesta seção, pode ser acessado integralmente através do *link*⁶⁹.

Deste modo, planejamos quatro unidades: “*Read*”, “*Appropriate*”, “*Transform*” e “*As a teacher-designer*”. A primeira unidade foi delineada para que o texto literário fosse apresentado e lido. Na segunda, para que o texto fosse trabalhado novamente, mas de modo criativo e crítico, permitindo que o leitor se apropriasse de sua leitura e a ressignificasse. Nesta mesma unidade, também entram em contato com a técnica de “*show, don’t tell*” para descrever emoções, situações, pessoas etc. – o que poderá ser usado na unidade seguinte. A terceira unidade trataria da escrita literária por meio das fanfics, sendo que as propostas consideraram a escrita como processo (HARMER, 2013; SANTANA, 2020). Por fim, na quarta unidade, as propostas buscavam levar os professores em formação a se apropriar do conhecimento construído a fim de que repensassem práticas tradicionais de ensino com o texto literário e produzissem materiais pedagógicos que pudessem ser (re)utilizados e compartilhados com outros professores.

Abaixo, ilustramos como o material foi organizado e as lições propostas:

Quadro 7 – Organização do material: Unidades e lições

UNIDADES	Unit 1: Read	Unit 2: Appropriate	Unit 3: Transform	Unit 4: As a teacher- designer
LIÇÕES	1. <i>Setting the scene</i> (atividades 01-03)	3. <i>Adapting</i> (atividades 09-13)	5. <i>Redesigning I</i> (atividades 17-19)	7. <i>Creating</i> (atividade 25)
	2. <i>Close reading</i> (atividades 01 ⁷⁰ -08)	4. <i>Show, don’t tell</i> (atividades 14-16)	6. <i>Redesigning II</i> (atividades 20-24)	

⁶⁹ <https://bit.ly/readesignersuel>

⁷⁰ Levando em consideração que a leitura ocorre em etapas, contextualizar a leitura é, também, parte da estratégia de “leitura atenta”.

				8. <i>Creating, evaluating, and sharing</i> (atividades 26-27)
--	--	--	--	---

Fonte: A autora.

4.2.1 *Read* – Unidade 1

A unidade “*Read*” tinha como objetivos que os participantes pudessem:

- Reconhecer elementos (implícitos e explícitos) de um texto narrativo – tais como tema, “*background*”/contexto, personagens, estratégias literárias, “*Show, don’t tell*”.
- Usar *remixing* como ferramenta para compreensão e ressignificação da leitura;
- Comparar/discutir as múltiplas ressignificações que um texto literário pode ter para os leitores, dependendo de seu contexto sócio-histórico-cultural;
- Analisar textos literários criticamente

Figura 3 – Excerto da lição 1, unidade 1



Fonte: A autora.

A primeira unidade foi delineada com base nos princípios de leitura como um processo dinâmico, ativo e colaborativo (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), os de leitura participativa (JENKINS *et al.*, 2009; JENKINS; KELLEY, 2013) e de *Close Reading* (KELLEY, 2013). Esta unidade foi dividida em duas lições, intituladas “*Setting the scene*” e

“*Close Reading*”, com a intenção de que os participantes tivessem contato com o texto literário mais de uma vez a fim de que os sentidos do texto fossem construídos e negociados em “etapas”.

Deste modo, sendo a primeira aula “*Setting the scene*” (APÊNDICE C), buscamos possibilitar que os participantes fizessem conexões do que já tinham conhecimento com o que leriam. Portanto, a primeira lição está focada na prática situada, ou seja, o aluno experiencia o que já conhece, partindo do conhecimento pessoal para a construção de novos significados (talvez não tão desconhecidos) a partir da experientiação com o novo. Para isso, dividimos as atividades em momentos:

Quadro 8 – Lição 1: Descrição das atividades

Princípio dos multiletramentos	LIÇÕES E ATIVIDADES NO MATERIAL	
Prática Situada: Experienciando (o conhecido e o novo)	<i>LIÇÃO 1: Setting the Scene</i>	
	Momento	Atividade
	#01: <i>First Glance</i>	1) <i>Edgar Allan Poe, who?</i>
	1. Discussão sobre a temática “medo”, mediada pelo professor regente (que partilha de suas experiências também). 2. Os membros fazem previsões sobre o autor, partilhando o que conhecem sobre o ele e suas obras (com o intuito de que criem conexões entre o que sabem e a temática do conto). 3. Professores regentes e professores em formação escolhem entre um quiz sobre o autor (em que devem desvendar a imagem relacionada ao conto); ou assistem ao vídeo “ <i>Why should you read Edgar Allan Poe?</i> ” da plataforma TedEd, podendo acessar outras atividades também disponíveis. Nesse momento, o que já se sabe é confirmado, como também há a possibilidade de novas informações (que podem contribuir com a compreensão da temática que será abordada no conto).	
	#02: <i>Getting acquainted</i>	2) <i>Setting the scene</i>
	1. Membros fazem previsões sobre o conto, com base no que discutiram e descobriram sobre o autor e procuram relacionar o que sabem (sobre os temas recorrentes) com o som do relógio e o título do texto literário (<i>The masque of the Red Death</i>) 2. A primeira leitura é realizada em pares ou trios. Os grupos trabalham juntos até a última proposta do material. Participantes leem um excerto do conto (começo) e fazem previsões relacionadas ao tipo de conto, personagens e contexto da história. Não há resposta “correta”, mas o professor regente pode mediar os participantes ao pedir que tentem apontar evidências de suas respostas no texto. 3. Os participantes podem escolher entre: 1) ler o excerto 2 e representar as descrições das salas (mencionadas no conto) com uma imagem, ou desenho (ou o que quiserem); ou 2) assistir ao vídeo “ <i>Edgar Allan Poe. Extraordinary Tales – La maschera dela morte rossa</i> [SUB ITA], do começo até 4 minutos e escrever palavras chaves relacionadas à estrutura do castelo e outras coisas que observaram, com relação ao local.	
	#03: <i>Getting acquainted</i>	3) <i>Important Elements</i>
1. Divididos em sete grupos, os participantes leem o excerto de uma das sete salas mencionadas no texto, correspondente ao seu grupo. Em seguida, discutem o que imaginam que a sala e a cor representam, como seria um		

	<p>baile seria naquele lugar (ações das personagens, tipo de música, cenário, etc.) e o porquê.</p> <p>2. As impressões são compartilhadas com o grupo todo, como também a sala descrita – visto que são todas diferentes. A ideia é que outros grupos possam também opinar e partilhar impressões para criação de significados relacionada àquela parte do conto (e para que tenham atenção nessa parte, quando forem ler). O professor regente pode mediar com perguntas como “Por que vocês acham que as salas eram de cores diferentes?” ou “O que vocês acham que elas representam?”</p> <p>3. Como tarefa, os alunos leem o conto completo em trios ou pares para discutirem as ideias. Podem fazer, também, uma atividade simples de compreensão só sobre o enredo.</p>
--	--

Fonte: A autora.

Os momentos “*First Glance*” e “*Getting Acquainted*” foram elaborados com a intenção de possibilitar a contextualização do texto literário antes da primeira leitura. No primeiro momento, pensamos em atividades nas quais os membros pudessem compartilhar daquilo que tivessem conhecimento, por meio de suas experiências pessoais, por exemplo. Nesse processo, o professor regente seria mediador, possibilitando essas conexões, como partilhando ele próprio suas experiências a fim de encorajar os outros membros do grupo. Por fim, pensando na analogia usada por Kelley (2013) ao comparar o processo de *close reading* com um encontro⁷¹, partimos da ideia de que a leitura ocorreria em processo: após a contextualização, o texto seria lido para que as “previsões” fossem confirmadas e “o que” do texto (a história, personagens, temática etc.) fosse descoberto. Em seguida, ocorreriam outras leituras para aprofundamento no texto, como na lição 2, *Close Reading* (APÊNDICE D).

Quadro 9 – Lição 2: Descrição das atividades

Princípio dos multiletramentos	LIÇÕES E ATIVIDADES NO MATERIAL	
Prática Situada: Experienciando (o conhecido e o novo)	LIÇÃO 2: <i>Close Reading</i>	
	Momento	Atividade
	#01: <i>Becoming familiar with the text</i>	4) <i>Reviewing & comprehending</i>
	1. Membros compartilham suas impressões da primeira leitura do texto, relacionado ao enredo, bem como podem confirmar algumas questões sobre a história.	
	#02: <i>Becoming familiar with the text</i>	5) <i>Remixing to comprehend & discovering “Show, don’t tell”</i>
1. Em grupos, os participantes releem a história. 2. Selecionam uma parte em que puderam visualizar a cena (descritiva); em seguida, fazem sua própria representação dela, seja por vídeo, desenhando ou por outros meios.		

⁷¹ “Para mim, *Close Reading*, como outros modos de aproximação, implica intimidade e familiaridade. Assim como você não faz certas perguntas em um primeiro encontro, você não espera saber mais do que [alguns] fatos em uma primeira leitura” (KELLEY, 2013, p. 71, tradução minha).

Instrução Explícita: Conceitualizando (por nomeação/ com teoria)	<i>#03: Digging a little deeper</i>	<i>6) Analyzing & understanding allegories</i>
Enquadramento crítico: Analisando (funcionalmente/ criticamente)	<p>1. Em grupos, alunos discutem o conceito de “alegoria”. Em seguida, compartilhar com os demais buscando achar os pontos em comum.</p> <p>2. Alunos assistem a um vídeo e comparam as colocações com a definição negociada anteriormente. Opcionalmente, os alunos podem ter acesso a um website contendo uma explicação sobre o conceito de alegoria e exemplos.</p> <p>3. Os alunos completam um organizador gráfico sobre a simbologia dos elementos da história (Prince Prospero, the guests, the masked visitor, the masquerade, the castle, the chamber, and their colors, the music, the clock, the tripods, and the theme). Espera-se que os alunos analisem os significados criados pelas simbologias, bem como reflitam sobre o seu papel na história – inferindo a mensagem/ideologia refletida em tais representações.</p>	
Prática transformada: Aplicando (apropriadamente/ criativamente)	<i>#04: Questioning (or nitpicking) the text</i>	<i>7) Being critical</i>
	<p>1. Em grupos, alunos discutem as seguintes questões e gravam um vídeo apresentando a sua discussão utilizando a plataforma <i>FlipGrid</i>. As perguntas buscam guiar os alunos a “conectar a história come experiências reais”, “pensar criticamente” e “tomar ação”:</p> <p><i>Conectar a história com experiências reais:</i> Como você pode relacionar a história a uma situação real? Qual? Como você se sente sobre isso?</p> <p><i>Pensar criticamente:</i> Se Poe estivesse vivo hoje e decidisse escrever sobre essa situação, como seria? Que símbolos ele teria usado? Por quê?</p> <p><i>Tomar ação:</i> Quais as implicações dessas situações para diferentes grupos de pessoas? Que problemas poderiam emergir? O que poderia ser feito para solucioná-los? Ou o que poderia ser feito para incentivar pessoas a agirem para mudar essa situação?</p>	
	<i>#05: Questioning (or nitpicking) the text</i>	<i>8) Adapting the story</i>
	<p>1. Partindo do princípio de que uma forma de solucionar problemas é torná-los explícitos, a última etapa dessa seção tem como objetivo a apropriação de elementos do conto de Edgar Allan Poe e a recontextualização de forma criativa perante os problemas discutidos anteriormente. Assim, os membros são orientados à produção de qualquer natureza (charge, história em quadrinhos, música, escrita, etc), empregando, ao menos, algum dos elementos presentes no conto (personagens, símbolos, etc.)</p>	

Fonte: A autora.

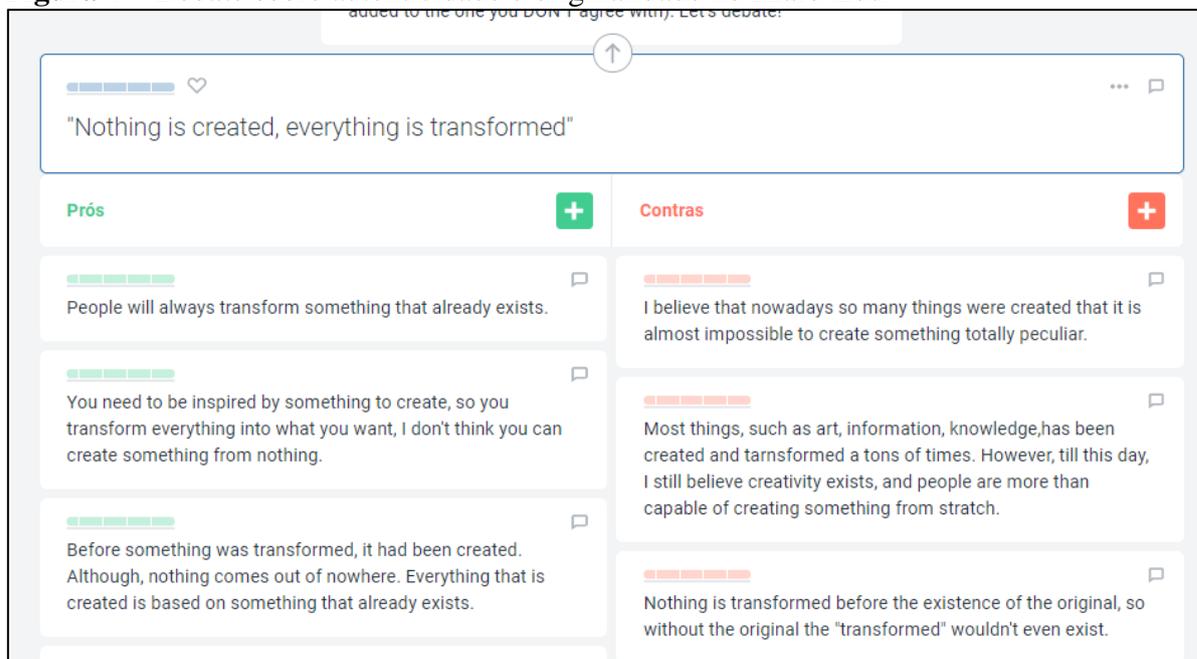
4.2.2 *Appropriate* – Unidade 2

Na segunda unidade, os objetivos foram:

- Discutir de que modo a fanfiction pode contribuir com um aprendizado ativo;

- Identificar elementos de uma fanfiction e seu papel/como operam na construção de significados/sentidos;
- Discutir “autenticidade” e *remixing*

Figura 4 – Debate sobre autenticidade e originalidade no Kialo-Edu



Fonte: A autora.

A unidade foi dividida em duas lições (3 e 4), sendo elas “*Appropriating and Transforming*” (APÊNDICE E) e “*Showing in a story*” (APÊNDICE F). A terceira lição tinha como foco a discussão de possíveis “adaptações” e remixagens que podem surgir a partir da ressignificação de um texto literário, e das diferentes impressões que o texto literário pode causar (seja o texto escrito, ou o vídeo, por exemplo). Ainda, uma breve discussão sobre o que é literatura foi proposta. Para isso, foi sugerida a leitura de “Modelos de letramento literário e ensino da literatura”⁷². Os princípios que guiaram essa lição foram a “Prática Transformada”, “Prática Situada”, o “Enquadramento Crítico” e a “Instrução Explícita”.

Quadro 10 – Lição 3: Descrição das atividades

Princípio dos multiletramentos	LIÇÕES E ATIVIDADES NO MATERIAL	
Prática transformada:	LIÇÃO 3: Appropriating and Transforming	
	Momento	Atividade
	#01: Peer Appreciation	9) Assessing

⁷² ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas** In: Revista Teoria e Prática da Educação, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008a.

<p>Aplicando (apropriadamente/criativamente)</p> <p>Prática Situada: Experienciando (o conhecido e o novo)</p>	<p>1. Duas opções para o grupo: 1) Participantes compartilham suas produções com o grupo todo e compartilham suas percepções sobre o que foi produzido, inclusive de suas próprias produções;</p> <p>Ou</p> <table border="1" data-bbox="515 427 1431 477"> <tr> <td>#01: <i>Discussing other points of view</i></td> <td>9) <i>Adapting</i></td> </tr> </table> <p>2) assistem a uma adaptação do conto, disponível no Youtube e discutem suas percepções sobre ela (como se gostaram e o motivo; se imaginaram a história da mesma forma que a pessoa que fez o vídeo e o porquê; qual das duas obras causou maior impacto para eles; se o vídeo poderia ser considerado também literatura e por qual motivo.</p> <p>2. Ao final, o professor regente pode levar à discussão acerca do que é considerado literatura [“Enquadramento Crítico”]</p>	#01: <i>Discussing other points of view</i>	9) <i>Adapting</i>
#01: <i>Discussing other points of view</i>	9) <i>Adapting</i>		
<p>Prática Situada: Experienciando (o conhecido e o novo)</p>	<table border="1" data-bbox="515 712 1431 781"> <tr> <td>#02: <i>Becoming familiar with the text</i></td> <td>10) <i>Appropriating and Transforming I</i></td> </tr> </table> <p>1. Individualmente, os participantes leem a adaptação (fanfiction) do conto “The Masque of the Red Death” (há duas opções para que escolham)</p>	#02: <i>Becoming familiar with the text</i>	10) <i>Appropriating and Transforming I</i>
#02: <i>Becoming familiar with the text</i>	10) <i>Appropriating and Transforming I</i>		
<p>Enquadramento Crítico Analisando (funcionalmente/criticamente)</p>	<p>2. Em grupos, utilizam o “organizador de enredo” a fim de identificar as partes do texto literário (eles terão exemplos do conto do Poe para essa atividade). Esse “<i>plot organizer</i>” também será utilizado na escrita da fanfiction.</p> <table border="1" data-bbox="515 1016 1431 1086"> <tr> <td>#03: <i>Questioning (or nitpicking) the text</i></td> <td>11) <i>Appropriating and Transforming II</i></td> </tr> </table> <p>1. Os participantes discutem sobre a fanfiction lida: a) se gostaram e o motivo; b) se teriam gostado mais com um final diferente e o professor regente conduz para que expliquem que mudanças teriam feito; c) que mudanças notaram entre o conto do Poe e a fanfiction)</p>	#03: <i>Questioning (or nitpicking) the text</i>	11) <i>Appropriating and Transforming II</i>
#03: <i>Questioning (or nitpicking) the text</i>	11) <i>Appropriating and Transforming II</i>		
<p>Instrução Explícita: Conceitualizando (por nomeação/ com teoria)</p>	<table border="1" data-bbox="515 1223 1431 1292"> <tr> <td>#05: <i>Questioning (or nitpicking) the text</i></td> <td>12) <i>Appropriating and Transforming II</i></td> </tr> </table> <p>1. Em duplas, os participantes discutem e tomam notas do que sabem sobre fanfiction. Após compartilharem com os grupos, eles podem utilizar o padlet para montar uma “biblioteca digital” sobre “fanfictions”, sendo compartilhando notas sobre seus conhecimentos ou com informações da internet (o que pode ser usado depois para a produção escrita). Uma outra opção, seria o professor regente apresentando um excerto com informações sobre <i>fanfictions</i>. Os membros podem obter mais informações também pesquisando ou assistindo a vídeos sobre.</p>	#05: <i>Questioning (or nitpicking) the text</i>	12) <i>Appropriating and Transforming II</i>
#05: <i>Questioning (or nitpicking) the text</i>	12) <i>Appropriating and Transforming II</i>		
<p>Enquadramento Crítico Analisando (funcionalmente/criticamente)</p>	<table border="1" data-bbox="515 1594 1431 1664"> <tr> <td>#06: <i>Debating originality and authenticity</i></td> <td>13) <i>Supporting Reading</i></td> </tr> </table> <p>1. Os membros leem e opinam sobre os seguintes tópicos: a) De acordo com o dicionário, “Se algo é autêntico, é real, verdadeiro, ou o que pessoas chamam de ‘genuíno’. Algo é original quando ‘não é uma cópia’, mas ‘a primeira forma de algo’, e ‘não é igual a nada mais e, portanto, é especial e interessante’. b) Algumas pessoas acreditam que uma <i>fanfiction</i> não é uma forma válida de escrita literária, porque não é “original” ou “autêntico”. Em seguida, eles debatem os seguintes tópicos: a) Originalidade existe. Textos originais não deveriam ser mudados, adaptados ou usados como inspiração para nada mais. As pessoas precisam ter suas próprias ideias. b) Se eu transformo algo, me aproprio dele.</p>	#06: <i>Debating originality and authenticity</i>	13) <i>Supporting Reading</i>
#06: <i>Debating originality and authenticity</i>	13) <i>Supporting Reading</i>		

	<p>c) Nada é criado, tudo é transformado.</p> <p>Eles compartilham suas opiniões sobre, colocando as razões pelas quais eles concordam com um dos tópicos e pelas quais discordam, promovendo um debate.</p> <p>Antes do debate, o professor regente pode assistir ao vídeo “<i>The Case of Fanfiction</i>”, disponível no Youtube, junto com os alunos para que discutam sobre o gênero como uma ferramenta de apoio para a leitura criativa e crítica.</p>
--	--

Fonte: A autora.

A quarta lição foi elaborada para que os professores em formação fossem mais autônomos, portanto, as propostas objetivavam que fossem mais ativos e independentes do professor regente, e que, ao mesmo tempo, construíssem conhecimento com seus grupos. Para tal, nos apropriamos dos elementos “Enquadramento Crítico”, “Instrução explícita” e “Prática Transformada”.

Quadro 11 – Lição 4: Descrição das atividades

Princípio dos multiletramentos	LIÇÕES E ATIVIDADES NO MATERIAL	
Enquadramento Crítico Analisando (funcionalmente/criticamente)	<i>LIÇÃO 4: Showing in a story</i>	
	Momento	Atividade
	<i>#01: Elements that can inspire fan interventions</i>	<i>14) Appropriating and Transforming III</i>
	<p>1. Os membros são apresentados aos termos “Kernels”, “Holes”, “Contradictions”, “Silences”, “Potentials” (elementos que podem ser utilizados para dar origem a uma fanfiction) para que possam procurá-los//; 1) no conto lido (<i>The Masque of The Red Death</i>) ou 2) em um texto literário que leram em inglês.</p>	
Instrução Explícita: Conceitualizando (por nomeação/ com teoria)	<i>#02: Show me, don't tell me</i>	<i>15) Showing in a story I</i>
	<p>1. Com base no texto selecionado (dependendo de como o professor regente preferir mediar essa lição – com o conto lido, ou com um texto literário que seja a gosto dos participantes), os professores em formação pensam em um personagem ou outro elemento que gostariam de manter na história, ou criam um personagem novo para ela.</p> <p>2. Os participantes pensam como descreveriam esse personagem. Neste momento, não precisam compartilhar, mas devem ter anotações dessas descrições (simples, com adjetivos como “alto”, “olhos castanhos”, etc)</p> <p>3. Os participantes falam, explicitamente, sobre “Show, don't tell”. Nesta etapa, o ideal seria apresentar meios de “mostrar” (descrições) de texto literários como exemplos.</p> <p>Obs.: As apresentações do <i>PowerPoint</i> possuem exemplos e uma discussão guiada para tal.</p>	
Prática Transformada Aplicando (apropriadamente/criativamente)	<i>#03: Show me, don't tell me</i>	<i>16) Showing in a story II</i>
	<p>1. Ao final, os participantes escrevem sobre a personagem que imaginaram usando “show, don't tell” e descrevem uma cena, ou uma reação a algo, ou um diálogo com outro personagem.</p>	

Fonte: A autora.

4.2.3 Transform – Unidade 3

A unidade “*Transform*” foi elaborada para que os professores em formação pudessem:

- Usar “*show, don’t tell*” e “*narrative tenses*” para contar/escrever uma história em inglês;
- Escrever/Remixar um texto literário;
- Criar ferramentas de avaliação (e avaliar) textos literários em inglês

Figura 5 – Atividade de escrita da unidade 3

You're going to write a narrative (based on the story you chose last class) to be posted on fanfiction.net. Remember to use imagery (“Show, don’t tell”), think of the characters, plot, conflicts (and what you’ll be adapting from the text you’ve chosen). The story has to have a **BEGINNING**, **MIDDLE** and **END**.

Google Classroom

this is harder than I thought.

Fonte: A autora.

A terceira unidade foi elaborada para que os professores em formação se apropriassem da leitura por meio da escrita de *fanfictions*. As lições 5 e 6, intituladas “(Re)Creating” (APÊNDICE G) e “*Applying Knowledge*” (APÊNDICE H), tinham foco nos elementos para um texto narrativo e na escrita.

Na lição “(Re)Creating”, os elementos narrativos são apresentados para que a primeira produção escrita seja possível. Os princípios nesta lição são: “Instrução Explícita” e “Prática Transformada”.

Quadro 12 – Lição 5: descrição das atividades

Princípio dos multiletramentos	LIÇÕES E ATIVIDADES NO MATERIAL	
Instrução Explícita: Conceitualizando	LIÇÃO 5: (Re)Creating	
	Momento	Atividade

(por nomeação/ com teoria)	#01: <i>Narrative 1</i>	17) <i>Reviewing Narrative elements</i>
	1. Os participantes veem as características e elementos presentes em uma narrativa, com um quiz. O professor regente pode levar novas informações, se necessário.	
	#02: <i>Narrative 2</i>	18) <i>Reviewing Narrative elements 2</i>
	1. Em seguida, revisam elementos como: enredo, personagem, cenário. Nessa etapa, há um guia para que os participantes possam escrever e trabalharem de modo autônomo. O “guia” leva à escrita em processo, com perguntas para auxiliá-los a pensar nos elementos da narrativa.	
Prática Transformada Aplicando (apropriadamente/ criativamente)	#03: <i>Writing a narrative</i>	19) <i>Appropriating & creating</i>
	1. Por fim, escrevem a narrativa com base no texto escolhido anteriormente. A ideia é que usem “ <i>show, don’t tell</i> ”, usando o que já haviam descrito quando viram esse elemento. As histórias têm que ter “começo”, “meio” e “fim”, etc. Os membros devem ser avisados que, ao final (de todo o processo de escrita), essas <i>fanfictions</i> serão postadas no <i>fanfiction.net</i>	

Fonte: A autora.

Em relação à lição 6, há foco nos tempos da narrativa (*narrative tenses*), utilizados para estabelecer o encadeamento lógico dos acontecimentos em diferentes tipos de texto, especialmente nas histórias. As propostas em “*Applying Knowledge*” são colaborativas e partem de excertos de textos literários para apresentação dos tempos verbais. Para realizar as tarefas, os participantes são convidados a analisar os tempos verbais e os significados que podem criar em uma narrativa. Os princípios que embasam essa lição são: “Prática Situada”, “Enquadramento Crítico” e “Prática Transformada”.

Quadro 13 – Lição 6: descrição das atividades

Princípio dos multiletramentos	LIÇÕES E ATIVIDADES NO MATERIAL	
Prática Situada: Experienciando (o conhecido e o novo)	LIÇÃO 6: <i>Applying Knowledge</i>	
	Momento	Atividade
	#01: <i>Introducing narrative tenses</i>	20) <i>Activating background on verb tenses</i>
	1. Alunos acessam uma atividade interativa na plataforma LiveWorksheets. A atividade se baseia na leitura de um excerto do conto “The Tell-Tale Heart” de Edgar Allan Poe. Partindo de elementos contextuais e marcadores de tempo, os alunos devem selecionar o verbo empregado no conto. Essa atividade tem como objetivo entrar na discussão dos tempos verbais narrativos em língua inglesa.	
Enquadramento Crítico	#02: <i>Digging deeper in narrative tenses</i>	21) <i>Discussing differences in meaning</i>

Analisando (funcionalmente/ Criticamente)	<p>1. Para essa atividade, os alunos fazem a cópia de um arquivo editável com as tarefas.</p> <p>a) A primeira atividade consiste em eliciar o conhecimento prévio dos alunos sobre o sistema verbal em língua inglesa. A atividade apresenta um excerto do texto completado anteriormente, e os alunos devem explicar, com as próprias palavras, o significado criado por tal construção.</p> <p>b) Opcionalmente, em seguida os alunos podem acessar um vídeo e um site externo recomendados no material e completar a segunda coluna da tabela. Espera-se que os alunos encontrem informações como, por exemplo, as denominações dos tempos verbais e seus usos.</p> <p>c) Ao final, os alunos relacionam colunas com frases em diferentes tempos verbais e seus usos.</p>	
	<i>#03: Tenses, meaning and effects</i>	<i>22) Discussing and analyzing tenses</i>
Prática Transformada Aplicando (apropriadamente/criativamente)	<p>1. No exercício 3, os alunos discutem o papel das escolhas na criação da narrativa.</p> <p>a) Na discussão do excerto 1, “<i>True! --nervous --very, very dreadfully nervous I had been and am</i>”, espera-se que os alunos identifiquem que o uso do past perfect e do simple present criam o tom para a história, implicando que o a história é contada após o acontecimento dos eventos principais.</p> <p>b) Na segunda proposta de discussão, a proposta apresentada visa discutir o uso dos perfect tenses em textos narrativos. Espera-se que os alunos identifiquem dois aspectos: primeiramente, é empregado para dar uma ordem clara os eventos da história e possibilita que ela seja contada de forma não cronológica, possibilitando a criação de suspense. Outro ponto possível é que os eventos no passado ajudam na construção da narrativa, “<i>showing, not telling</i>” sobre os personagens.</p>	
	<i>#04: Editing your fanfiction</i>	<i>23) Revising and rewriting</i>

Fonte: A autora.

Sendo a escrita empregada como um processo cíclico (HARMER, 2015; SANTANA, 2020), as propostas para a escrita das *fanfictions* foram organizadas de modo que os professores em formação pudessem: gerar ideias; esboçar o primeiro rascunho a partir das ideias geradas; rascunhar o texto; avaliar em pares (entre colegas e professores formadores); reescrever o(s) texto(s). Ao final da produção, esses textos, em língua inglesa, seriam postados no site *fanfiction.net* com o objetivo de torná-los acessíveis a outros leitores que participam da comunidade.

4.2.4 As a Teacher-designer – Unidade 4

A última unidade foi elaborada para que os professores em formação pudessem:

- Discutir/repensar as práticas como (futuros) professores de inglês em relação a leitura de textos literários em aulas de inglês;
- Preparar uma proposta de ensino com o texto literário em inglês, se apropriando de alguma das possibilidades apresentadas

Para tal, as lições 7, “*Teachers as designers*” (APÊNDICE I), e 8, “*Presenting your lesson*” (APÊNDICE J), foram elaboradas com o intuito de que os professores em formação participassem como professores-autores. A intenção era que essas aulas fossem mais práticas, de modo que criassem seus próprios materiais, bem como (re)pensassem como e se o texto literário geralmente é trabalhado nas aulas de língua inglesa.

Figura 6 – Atividade de produção de materiais no Google Sala de Aula

The screenshot shows a Google Classroom assignment page. At the top, the title "As teachers and authors" is displayed in green. Below the title, the creator's name "Ana Paula Luiz dos Santos Aires" and the date "11 de mar." are shown, along with the edit date "Editado às 16 de mar.". The assignment is worth "10 pontos" and has a due date of "Data de entrega: 18 de mar.". The main text of the assignment contains two numbered instructions: 1. Read "Guide: Prepare an activity" and complete the column "What you can do" – think of your (future) students while doing this activity. 2. In pairs or trios, design a 30-minute reading lesson with a literary text (or parts of one). Define your objectives, the steps you'll take (feel free to follow the steps described in the file), add the resources you're going to use (and take notes of the references), etc. After that, post a .pdf file of your archives (lesson plan, activities, and/or slides) to this folder (<https://drive.google.com/drive/folders/1bS-8BFyUXFnufCmvH49H8zj6wrEZBl4?usp=sharing>). Do not forget to add the references (from activities you've adapted, pictures you've used, etc.) on your lesson. Also, do not forget your own author rights: add your names to your works. Below the instructions, it states "These activities are going to be presented and evaluated in the Synchronous class (March 18th)". At the bottom, there are two buttons: one for "Guide-prepare-an-activity..." (Word) and another for "Pasta do Google Drive" (Google Drive).

Fonte: A autora.

A aula “*Teachers as designers*” está fundamentada nos seguintes princípios dos multiletramentos: Prática Situada, Enquadramento Crítico e Prática Transformada, sendo que, em determinados momentos, esses momentos se entrelaçam. Ainda, foi elaborado um “guia” para que os professores em formação pudessem analisar os processos aos quais nos apropriamos para a produção deste material. A intenção era o guia pudesse ajudá-los a refletir sobre as experiências vividas por meio do material e processos aos quais poderiam seguir, ou não. Ressaltamos que a intenção de fornecer esse “guia” não é a de “impor” passos a serem seguidos, mas de mostrar possíveis caminhos e abrir espaço para que outras ideias sejam geradas.

Quadro 14 – Lição 7: descrição das atividades

Princípio dos multiletramentos	LIÇÕES E ATIVIDADES NO MATERIAL	
Prática Situada: Experienciando (o conhecido e o novo)	LIÇÃO 7: <i>Teachers as designers</i>	
	Momento	Atividade
	#01: <i>Recalling experience</i>	24) <i>Analyzing activities</i>
e	1. Essa atividade consiste na leitura de um de um documento que descreve as etapas percorridas até então no protótipo. O guia consiste na descrição dos percursos, bem como informado teoricamente pela pedagogia dos multiletramentos e da leitura em uma cultura participativa. A função do guia não é a de ser um modelo prescritivo, mas sim, nortear a produção de planos de aula de professores em formação inicial.	
Enquadramento Crítico Analisando (funcionalmente/ Criticamente)	O “guia” conta também com um espaço que para que os grupos anotem as impressões sobre as atividade e possíveis ideias para a etapa de produção de propostas didáticas.	
Prática Transformada Aplicando (apropriadamente/ criativamente)	#02: <i>Designing classroom proposals</i>	25) <i>Creating materials to work with literary text</i>
	1. Em pares ou trios, os alunos elaboram uma proposta de atividade de 30 minutos, que use um texto literário (ou excertos de um). O enunciado define que sejam apresentados os objetivos e procedimentos, bem como apresentar os recursos e referências utilizados.	

Fonte: A autora.

As propostas elaboradas pelos alunos ficaram armazenadas em uma pasta no *Google Drive* para que criassem um acervo que pudesse ser acessado por eles e outros professores quando quisessem. Portanto, essa pasta está também disponível no protótipo.

As atividades conclusivas, da lição 8, objetivavam que os professores em formação compartilhassem suas propostas e avaliassem as propostas dos colegas, de modo que construíssem ou (re)construíssem conhecimento relacionado à prática docente. Nos baseamos nos princípios “Prática Transformada” e “Enquadramento Crítico”.

Quadro 15 – Lição 8: Descrição das atividades

Princípio dos multiletramentos	LIÇÕES E ATIVIDADES NO MATERIAL	
Prática Transformada Aplicando (apropriadamente/ criativamente)	LIÇÃO 8: <i>Presenting your lesson</i>	
	Momento	Atividade
	#01: <i>Presenting</i>	26) <i>Presentation</i>
e	1. No encontro conclusivo do material, os alunos apresentam as propostas elaboradas utilizando um texto literário para o ensino de língua	
Enquadramento Crítico Analisando (funcionalmente/	#02: <i>Peer-review</i>	27) <i>Assessing your peers</i>
)	1. Concomitantemente, os alunos espectadores completam a grade de avaliação das propostas, bem como tomam notas para fazer comentários ao final das apresentações.	

criticamente)	A grade de avaliação consiste nos seguintes elementos: <i>uso de elementos multimodais, a clareza dos objetivos, clareza das instruções, possibilidade de posicionamento ativo dos alunos, o nível linguístico do público-alvo, a aplicação em contextos de usos reais de língua e o uso de recursos.</i>
----------------------	---

Fonte: A autora.

4.3 IMPLEMENTAÇÃO DO PROTÓTIPO EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

O material foi pilotado em duas turmas do segundo ano do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UEL, na disciplina Língua Inglesa II. A pilotagem ocorreu em quatro encontros síncronos com os professores regentes e oito aulas assíncronas, devido à pandemia da COVID-19. Ao todo, participaram das aulas 26 professores em formação, com níveis de proficiência em língua inglesa entre B1 e B2 segundo o Quadro Comum Europeu.⁷³

Como suporte, foram utilizados o *Google Sala de Aula* e o *Google Meet*. A primeira ferramenta possibilitou o compartilhamento do protótipo e outros materiais que foram utilizados durante a implementação (como textos, *quizzes*, links, websites, atividades, etc.), sendo nossa sala de aula virtual. A segunda ferramenta foi empregada para os encontros síncronos, que ocorreram por videochamadas, que tiveram duração de 01 hora e 40 minutos cada, resultando em uma carga-horária total de 20 horas.

Antes que a pilotagem do material fosse iniciada, os participantes receberam instruções sobre o material. Igualmente, foram orientados no que diz respeito às atividades no *Google Sala de Aula* e sobre o acesso ao arquivo em *SCORM*.

Durante o processo de implementação, foram necessárias adaptações ao material, que, inicialmente, seria pilotado uma vez por semana. A primeira limitação foi em relação ao acesso dos professores em formação, que dependiam de suas conexões de internet para participar das aulas. Portanto, decidimos selecionar atividades que consideramos principais para o processo de leitura, como as discussões acerca do texto literário e as propostas de apropriação do texto literário, para que todos pudessem participar⁷⁴, sem que se sentissem prejudicados. As aulas síncronas foram gravadas e disponibilizadas aos participantes.

Em relação ao material, a ordem de algumas atividades foi invertida devido ao intervalo entre uma aula e outra – sendo elas três vezes por semana, incluindo os encontros

⁷³ De acordo com o nivelamento outrora realizado pela instituição.

⁷⁴ Essas atividades foram postadas no *Google Sala de Aula* para os alunos que não tivessem participado do encontro síncrono. Algumas propostas das aulas assíncronas também foram selecionadas para o *Google Sala de Aula*. No entanto, os participantes tiveram acesso ao material completo, caso preferissem seguir a ordem proposta inicialmente.

assíncronos. A adaptação ao material não causou considerável mudança em relação à implementação, uma vez que a proposta de um “protótipo” é que ele possa ser facilmente adaptado ao contexto em que está sendo usado.

Para as aulas assíncronas, o protótipo foi disponibilizado por meio do *Google Sala de aula* em formato *SCORM*, para que fosse acessado diretamente pelos alunos. Deste modo, eles poderiam clicar nos links, acessar vídeos, atividades e utilizar o material como um “guia” para as atividades postadas de modo autônomo. Ainda, para as aulas assíncronas, foi proposto que os participantes se reunissem e fizessem as atividades colaborativamente.

Quadro 16 – Cronograma de implementação

Data	Atividades no Google Sala de Aula	Atividades descritas	Encontro
04/03/2021	<ul style="list-style-type: none"> Edgar Allan Poe, who? Setting the scene Important Elements Assignment: Reading 	1) <i>Edgar Allan Poe, who?</i> 2) <i>Setting the scene</i> 3) <i>Important Elements</i>	Síncrono
05/03/2021	<ul style="list-style-type: none"> Reviewing and comprehending Using remixing to comprehend and discovering “Show, don’t tell” Being Critical Assignment: Adapting the story 	4) <i>Reviewing & comprehending</i> 5) <i>Remixing to comprehend & discovering “Show, don’t tell”</i> 7) <i>Being critical</i> 8) <i>Adapting the story</i>	Assíncrono
08/03/2021	<ul style="list-style-type: none"> Analyzing & Understanding allegories Speaking of adaptations Debating originality and authenticity 	6) <i>Analyzing & understanding allegories</i> 9) <i>Adapting</i> 10) <i>Appropriating and Transforming I</i> 11) <i>Appropriating and Transforming II</i> 12) <i>Appropriating and Transforming II</i> 13) <i>Supporting reading</i>	Assíncrono
11/03/2021	<ul style="list-style-type: none"> Appropriating and Transforming III Showing in a story: your turn! 	14) <i>Appropriating and Transforming III</i> 15) <i>Showing in a story I</i>	Síncrono
12/03/2021	<ul style="list-style-type: none"> Appropriating & Creating 	16) <i>Showing in a story II</i> 17) <i>Reviewing Narrative elements</i> 18) <i>Reviewing Narrative elements 2</i> 19) <i>Appropriating & creating</i>	Assíncrono
15/03/2021	<ul style="list-style-type: none"> As teachers and authors 	24) <i>Analyzing activities</i> 25) <i>Creating materials to work with literary text</i>	Assíncrono
18/03/2021	<ul style="list-style-type: none"> As a teacher 	26) <i>Presentation</i> 27) <i>Assessing your peers</i>	Síncrono
22/03/2021	<ul style="list-style-type: none"> Introducing Narrative tenses Narrative tenses 	20) <i>Activating background on verb tenses</i>	Assíncrono

	<ul style="list-style-type: none"> Revising and rewriting 	<p>21) <i>Discussing differences in meaning</i></p> <p>22) <i>Discussing and analyzing tenses</i></p> <p>23) <i>Revising and rewriting</i></p>	
25/03/2021	<ul style="list-style-type: none"> Fanfic – “The one for your teacher” Peer review Final writing 	Discussão sobre narrative tenses e orientações para a entrega da versão final da fanfiction	Síncrono
01/04/2021	<ul style="list-style-type: none"> Fanfics! (Share with the group) Questionário 	Coleta de dados	Assíncrono

Fonte: A autora.

5 AVALIAÇÃO DO MATERIAL

Esta seção tem por objetivo avaliar o material “READ/ESIGNERS” com relação aos objetivos de: a) fomentar práticas de letramentos literários e b) instigar professores em formação à possibilidade de trabalhar com textos literários em sala de aula sob a perspectiva de multiletramentos. Para tanto, analiso dois conjuntos de dados coletados durante a implementação do material: as produções multimodais inspiradas no conto *The Masque of The Red Death*, de Edgar Allan Poe, e as propostas de ensino com o texto literário em língua inglesa, ambas produzidas pelos professores em formação. A cada subseção, descrevo os dados coletados, bem como os critérios e unidades de análise, tecendo reflexões com base nos indícios percebidos.

5.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS: PRODUÇÕES MULTIMODAIS

As produções multimodais foram analisadas de dois modos, como apontado na seção de metodologia (quadro 4), sendo a primeira uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011) com critérios pré-definidos e a segunda uma análise do *design* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

6.1.1 Indicadores de Letramentos Literários Nas Produções Multimodais

Nesta seção, apresentamos e analisamos as produções multimodais dos professores em formação, participantes da implementação do protótipo READ/ESIGNERS. Este primeiro recorte analítico está ancorado em indicadores de que letramentos literários, previamente definidos, como já apontado na seção de metodologia. Para melhor compreensão do leitor, optamos por apresentar cada trabalho separadamente, buscando possíveis indícios de letramentos literários.

6.1.1.1 Produção 01: “Professor na pandemia”

Na animação “Professor na pandemia” (Figura 7), a narrativa em terceira pessoa se desenvolve em torno das mudanças ocorridas no ambiente escolar durante a pandemia causada pela COVID-19, enfocando o trabalho docente neste período. O texto multimodal busca recontextualizar a “Morte Rubra”, presente no conto de Poe, ao se apropriar de mecanismos discursivos, como símbolos presentes no texto matriz. Assim, embora a trama apresentada seja

diferente do texto matriz, é possível traçar paralelos e identificar elementos similares, considerando o processo de produção da animação.

Assim como em contos de fadas, a história se inicia da seguinte forma: “Era uma vez, um professor que estava muito feliz [...]”⁷⁵. Do mesmo modo, o conto de Poe se inicia com uma frase que se assemelha aos lugares-comuns nesse gênero textual: “*The ‘Red Death’ had long devastated the country*”⁷⁶. Enfatizando tal ideia, o texto matriz traz outros elementos normalmente relacionados ao gênero, como “príncipe”, “castelo”, “baile de máscaras”. Portanto, a animação busca diálogo com o conto matriz ao se apropriar de estratégias narrativas similares.

Outros elementos também explorados e recontextualizados nesta produção foram:

- a) a “Morte Rubra”, que passa a ser representada pela COVID-19;
- b) a quarentena enfrentada pelo professor em comparação à reclusão do príncipe Próspero e seus amigos⁷⁷;
- c) descrição do professor como “[...] muito feliz fazendo o que ele mais gostava” e destemido/perseverante “[...] mas nem esse vírus fez com que o professor desistisse” e que é enfatizado como alguém que demonstra preocupação com todos “[...] ele ensinava todos com o mesmo amor e dedicação [...] e ficava muito preocupado se os alunos estavam aprendendo. Ele queria o melhor para cada um” em contraposição ao Príncipe Próspero, personagem principal do texto matriz, que é descrito como “[...] *happy and dauntless, and sagacious*”⁷⁸, mas que liga somente para si⁷⁹.

Por fim, a animação emprega elementos visuais que fazem associação à duas das cores mais simbólicas no texto matriz, o vermelho e o preto. Ambas são usadas enfaticamente para se referir à COVID-19⁸⁰, juntamente à palavra “*PANIC*” em fonte tipográfica estilizada de modo remeter obras de horror, além de manchas em vermelho, reforçando a ideia da “presença”

⁷⁵ Embora as aulas tenham ocorrido sempre em inglês, para esta produção, não foi especificado ou o uso da língua inglesa. Ainda assim, esse foi o único trabalho em português. Todos os excertos trazidos nesta análise são transcrições literais da animação.

⁷⁶ “A ‘morte rubra’ dizimara o país há muito tempo”

⁷⁷ “[...] he summoned to his presence a thousand hale and light-hearted friends [...] and with these **retired to the deep seclusion** of one of his castellated abbeys. [...] All these and security were within. Without was the “Red Death.”

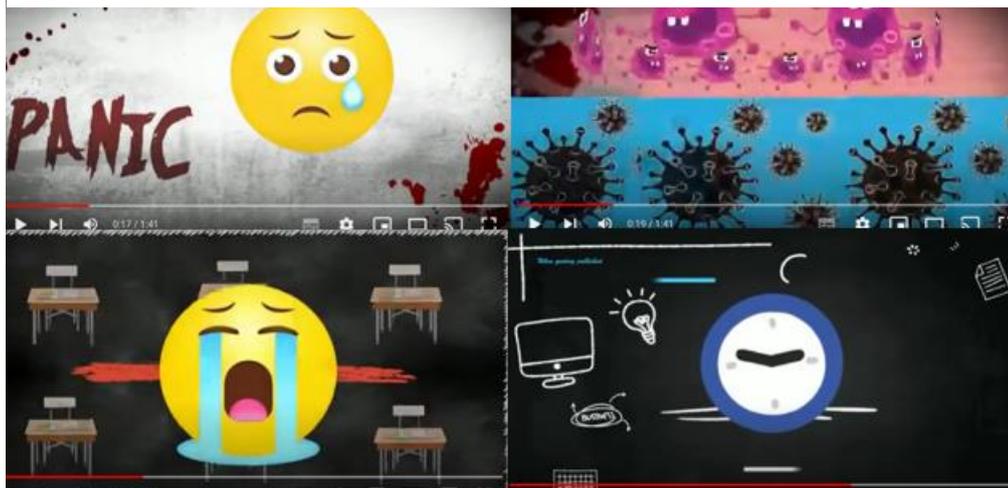
⁷⁸ “[...] feliz, destemido e sagaz” tradução minha.

⁷⁹ No trecho em que o príncipe Próspero ignora que a população está morrendo com a doença e decide dar um baile de máscaras: “[...] and while the pestilence raged most furiously abroad, that the Prince Prospero entertained his thousand friends at a masked ball of the most unusual magnificence. It was a voluptuous scene that masquerade.”

⁸⁰ No conto de Poe, a doença é descrita da seguinte forma: “**Blood** was its Avator and its seal — the **redness and the horror of blood**. [...] **then profuse bleedings** at the pores, with dissolution.”

de sangue. Este recurso é empregado, também, ao apresentar a sala de aula vazia: “*Não havia mais alunos naquela escola. Ela se tornou bem triste*”, possivelmente fazendo alusão ao último salão do conto de Poe⁸¹, descrito como preto com vidraças vermelhas. Ainda, a narrativa se apropria do símbolo do relógio para reforçar a ideia de tempo passando, o que também é explorado no conto matriz, embora de modos diferentes.

Figura 7 – “Professor na pandemia”



Fonte: Trabalho dos alunos.

Podemos, portanto, observar que a apropriação do texto matriz ocorreu, majoritariamente, através das imagens mentais criadas durante o processo de *designing*, ou seja, pelas concepções, ideias e figuras imaginadas por leitores, enquanto leem (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Isto pois, as apropriações não possuem, necessariamente, os mesmos significados ou empregam a mesma simbologia explorada no conto lido.

A partir destas informações, notamos indícios de que os autores deste texto multimodal puderam identificar e compreender aspectos explícitos do texto, ao explorar a mesma temática da “morte”, por exemplo, ressignificando elementos do conto. Também, percebemos uma interação com o texto matriz, quando os participantes exploram recursos linguísticos que se assimilam aos do conto de Poe.

6.1.1.2 Produção 02: “Pandemics”

⁸¹ “The seventh apartment was closely shrouded in black velvet tapestries that hung all over the ceiling and down the walls, falling in heavy folds upon a carpet of the same material and hue. But, in this chamber only, the color of the windows failed to correspond with the decorations. The panes here were scarlet — a deep blood color.”

A produção “*Pandemics*” (Figura 8) também recontextualiza a figura da “Morte Rubra”, estabelecendo relação com a pandemia da COVID-19 no Brasil. Para que significados sejam construídos, o texto multimodal transforma alguns dos recursos semióticos presentes na narrativa de Poe, como a cor vermelha, a presença do sangue e até mesmo a personificação da morte, coberta da cabeça aos pés e rosto oculto.

Figura 8 – “*Pandemics*”



Fonte: Trabalho dos alunos.

Contudo, diferentemente do texto matriz, a representação da morte recebe elementos trazidos do contexto sócio-histórico-cultural dos autores: uma faixa presidencial nas cores verde e amarela, carregando o brasão da República. Reforçando a mensagem, a produção traz uma bandeira do Brasil ao fundo, manchada de sangue, e uma ilustração do vírus SARS-CoV-2 em verde.

Nesse sentido, pode-se dizer que a ressignificação do conto “*The Masque of the Red Death*” traz consigo uma crítica à gestão do governo brasileiro entre os anos de pandemia (2020-2021, ano em que este texto multimodal foi produzido). Deste modo, a apropriação do conto se encontra, principalmente, na temática da morte e da necropolítica⁸², também presente no conto de Poe por meio das atitudes do personagem príncipe Próspero com relação ao avanço da doença, que culmina na morte da população.

⁸² “a expressão máxima, do poder e da capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder”. (MBEMBE, 2016, p. 123 *apud* CASTILHO, LEMOS, 2021, p. 271).

Sendo assim, percebemos indícios de que as apropriações do conto matriz extrapolam uma simples compreensão de aspectos explícitos no texto literário. A partir da compreensão de elementos implícitos no conto, os participantes buscaram, também, negociar significados a partir de seus conhecimentos de mundo, assumem um posicionamento crítico e se apropriam do texto, ressignificando sua leitura com base nos próprios valores e crenças.

6.1.1.3 Produção 03: Sem título

O pôster animado (Figura 9) ilustra o conto fornecendo pistas sobre a narrativa. A produção emprega cores descritas no conto, especialmente a vermelha ao fundo. Na parede de tijolos em tom mais escuro, podemos observar imagens emolduradas carregando as cores utilizadas para descrever cada um dos salões no texto de Poe. As imagens dentro das molduras ornamentadas representam, por sua vez, um resumo de *“The Masque of the Red Death”*, empregando a mesma ordem de acontecimentos do texto matriz.

Figura 9 – Produção dos alunos (Sem título)



Fonte: Trabalho dos alunos.

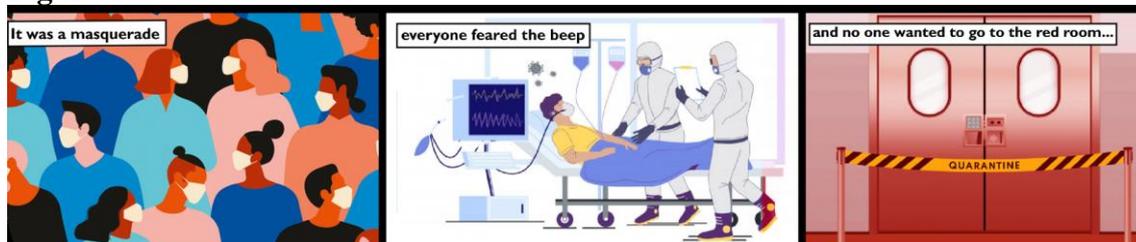
A produção transforma recursos semióticos empregados no conto em imagem. Isto é, os participantes reproduzem *“The Masque of the Red Death”*, com base em suas próprias representações do conto. A apropriação do texto matriz ocorre, portanto, a partir da experiência

da leitura, que recebe novos significados através dos modelos mentais criado pelos leitores. Por fim, estes (res)significados são negociados entre os participantes e materializados no texto multimodal analisado.

6.1.1.4 Produção 04: “Pandemia”

A quarta produção (Figura 10) trata-se de uma tirinha intitulada “Pandemia”. Nela, observam-se as frases “*It was a masquerade*” (primeiro quadro), “*Everyone feared the beep*” (segundo quadro) e “*and no one wanted to go to the red room*” (terceiro quadro) fazendo alusão ao conto “*The Masque of the Red Death*”. Estas frases poderiam referir-se a um resumo do texto matriz, se não fosse pelo emprego das palavras “*beep*” e “*the red room*”, substituindo o som do relógio de ébano e o salão negro respectivamente. Na produção multimodal, esses elementos são ressignificados fazendo referência ao som de um monitor multiparamétrico, utilizado para monitorar sinais vitais, e à sala vermelha, em que pacientes confirmados com COVID-19 em estado grave eram isolados (BRANCO *et al.*, 2020)⁸³.

Figura 10 – “*Pandemia*”



Fonte: Trabalho dos alunos.

Nesta apropriação, os autores buscam atribuir novos sentidos aos símbolos do texto matriz e às imagens evocadas durante a leitura. Por exemplo, no conto, “*a masquerade*” se referia ao baile de máscaras do príncipe Próspero, enquanto na tirinha a palavra relaciona-se ao fato de que o uso de máscaras de proteção era uma das recomendações da organização mundial da saúde para o enfrentamento da COVID-19 por todo o mundo⁸⁴. Deste modo, no texto multimodal, o “baile de máscaras” é ressignificado, uma metáfora sobre estar em um local em que todos estão utilizando máscaras.

⁸³ BRANCO, A.; MILANESI, R.; SAKAMOTO, V. T. M.; ARAUJO, B. R.; CAREGNATO, R. C. A. Serviço de emergência hospitalar SUS: fluxos de atendimento a pacientes suspeitos ou confirmados para COVID-19. **Enfermagem em Foco** [Online], 11.1.ESP (2020): sem paginação Web. 8 Jan. 2023 <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2020.v11.n1.ESP.3759>

⁸⁴ <https://sbpt.org.br/portal/covid-19-oms/>

Ainda, no conto de Poe, os convidados do Príncipe Próspero expressavam medo, tensão ou preocupação sempre que ouviam o som do relógio de ébano⁸⁵. Ao empregar a frase “*Everyone feared the beep*” juntamente à ilustração do segundo quadro, o texto multimodal transforma essa compreensão do “medo” para o contexto dos autores, relacionando-o ao receio das pessoas em adoecer com a COVID-19 e/ou irem ao hospital.

Por fim, no último quadro, a mensagem “*no one wanted to go to the red room*” faz alusão ao fato de que, no conto de Poe, o último salão, que levava a cor preta, era evitado⁸⁶. Do mesmo modo é a sala vermelha⁸⁷ da tirinha, que se refere à sala destinada aos pacientes graves da COVID-19. A mensagem é enfatizada com o emprego da ilustração que traz portas fechadas e uma faixa com a palavra “*quarantine*”.

Isto, pois, podemos observar que os autores da tirinha ressignificam os sentidos do conto de Poe, se apropriam de recursos tanto do texto matriz, quanto de seu contexto sócio-histórico-cultural e constroem um novo texto, interagindo e ressignificando o texto matriz. Podemos afirmar, com base em indícios, que a produção multimodal demonstra a compreensão destes participantes tanto de informações explícitas quanto implícitas (ao explorar mesma temática e símbolos), bem como uma interação com o texto matriz (ao negociar sentidos com base em seu conhecimento de mundo).

6.1.1.5 Produção 05: “The Blue Room – Pandemics”

“*The Blue Room – Pandemics*” (FIGURA 11) refere-se à captura de uma cena construída no jogo de simulação da realidade *The Sims* (2014). Para esta produção multimodal, os autores precisaram criar todos os personagens que comporiam a cena e o ambiente em que seriam colocados – incluindo a decoração, posicionamento dos objetos e cores, por exemplo. Ainda, foi necessário que controlassem todas as ações dos personagens para a reprodução da cena pretendida. Ou seja, para transformar recursos semióticos presentes no conto neste modo

⁸⁵ “[...] and then, after the lapse of sixty minutes, (which embrace three thousand and six hundred seconds of the Time that flies,) there came yet another chiming of the clock, and then were the same disconcert and tremulousness and meditation as before.”

⁸⁶ But to the chamber which lies most westwardly of the seven there are now none of the maskers who venture; for the night is waning away; and there flows a ruddier light through the blood-colored panes; and the blackness of the sable drapery appals; and to him whose foot falls upon the sable carpet, there comes from the near clock of ebony a muffled peal more solemnly emphatic than any which reaches their ears who indulge in the more remote gaieties of the other apartments.

⁸⁷ No contexto brasileiro, a sala vermelha foi equipada para o atendimento de pacientes em estado grave durante períodos críticos da pandemia causada pela COVID-19 (BRANCO et al., 2020).

de representação, os autores precisaram considerar a composição da cena, enquadramento e iluminação para que pudessem dar significado à cena capturada.

Figura 11 – *The Blue Room: Pandemics*



Fonte: Trabalho dos alunos.

Na cena em questão, podemos observar uma recontextualização do que seria o baile de máscaras do conto “*The Masque of the Red Death*”, particularmente o momento em que a figura da “Morte Rubra” é percebida na festa como um invasor. No conto, príncipe Próspero, do salão azul, encara o ser mascarado que está no último salão e, enfurecido, se desloca para o salão negro, onde morre. Na produção, contudo, a sala em que a figura da morte se encontra é azul.

Segundo Zimmerman (2017, p. 63), neste conto, o primeiro salão, que é azul, é comumente associado ao início da vida, mas que, contudo, a simbologia presente na cor azul vai muito além deste significado, podendo “evocar a ideia de eternidade, calma, elevação, super-humano, inumano”⁸⁸. Ainda, o cômodo azul pode também remeter à infinidade e à imortalidade, elementos presentes em outros contos do autor (ZIMMERMAN, 2017).

Deste modo, uma hipótese para a configuração do cômodo presente na produção multimodal é a possível associação da cor azul às ideias que esta cor pode evocar – como as citadas por Zimmerman (2017) e algumas trazidas pelos próprios alunos, como “tristeza” e

⁸⁸ “it evokes the idea of eternity, calm, lofty, superhuman, inhuman [...]” tradução minha.

“luto”⁸⁹ na atividade “*Important elements*” (Figura 15, seção 6.1.2). Considerando tal hipótese, pode-se supor que a cor do cômodo tenha sido empregada para enfatizar essa sensação de “luto” pelas mortes causadas pelo vírus que assola o lado de fora deste ambiente ou até mesmo a morte que acontece dentro do próprio cômodo, confirmada pela figura da morte.

Por outro lado, pode-se observar duas estantes com garrafas dispostas ao fundo, possivelmente representando garrafas de bebidas, o que nos leva a relacionar o ambiente com um local de festa, como um bar ou clube, por exemplo. Daí, a cor azul pode também intencionalmente remeter tais ambientes que são normalmente iluminados com luzes coloridas. Ainda, observamos uma composição de três vitrais, decorações ornamentadas como as do conto, embora “mais modernas”, e, embora o azul seja predominante, observa-se um mosaico colorido com as demais cores também presentes no conto de Poe.

Todavia, a cena em questão só tem seu sentido completo a partir do momento em que relacionamos o título (“*The Blue Room – Pandemics*”) aos outros elementos percebidos e aos *designs* disponíveis no momento de produção (o texto de Poe e o contexto sócio-histórico-cultural dos autores). Assim, infere-se que este texto multimodal possa tratar de uma crítica às festas clandestinas durante a pandemia da covid-19⁹⁰, visto que a morte personificada, os personagens e o espaço que compõem a cena podem representar pessoas morrendo e outras sobrevivendo à doença.

Sendo assim, percebemos indícios de que os participantes podem identificar aspectos explícitos e reproduzir as ideias principais presentes, ressignificando os sentidos provocados pela leitura e se apropriando de alguns dos mecanismos de significado a fim de construir um novo texto.

6.1.1.6 Produção 06: “*Mercury Retrograde*”

A sexta produção é uma *fanfiction*, chamada “*Mercury Retrograde*” (ANEXO A). A narrativa em terceira pessoa toma como temática uma praga misteriosa, em alusão à “Morte Rubra” do conto de Poe, introduzida como uma doença que causa “tontura” e “dispneia”⁹¹, podendo levar à morte. No texto produzido, o personagem príncipe Próspero dissemina falsas

⁸⁹ “However, as blue can also represent sadness, this room could be considered as a room of mourning for the things happening outside of the castle’s walls” (respostas dos alunos)

⁹⁰ <https://www.agazeta.com.br/editorial/festas-clandestinas-celebram-a-falta-de-empatia-na-pandemia-0521> e <https://veja.abril.com.br/brasil/o-submundo-das-festas-clandestinas-que-se-espalham-pelo-pais-na-pandemia/>

⁹¹ “This new and lethal disease could cause dizziness and dyspnea”

informações, incentivando o uso de tratamentos ineficazes para o tratamento da doença misteriosa. Ao final, a população é salva por meio de protestos e uso da arte para propagar informações corretas para combater a praga.

Neste texto, os participantes-autores buscam traçar paralelos entre o conto e o contexto sócio-histórico-cultural em que a fanfic foi escrita⁹². Nota-se, por exemplo, o emprego do termo “mercúrio retrógrado⁹³” como metáfora para “disseminação de informação falsa”, ao enfatizar que as recomendações do príncipe levaram as pessoas à morte⁹⁴. Do mesmo modo, parece tecer uma crítica às atitudes do governo perante a crise da COVID-19 e o compartilhamento de notícias falsas com relação ao tratamento da doença⁹⁵.

A partir destas observações, é possível afirmar que ocorre uma ressignificação do conto de Poe. Os autores buscam dar novos sentidos à figura da morte, reconfigurando o que antes era personificado como “um ser mascarado” para algo abstrato como “falsas informações”, ao mesmo que assumem um posicionamento crítico, se apropriando das críticas implícitas no texto matriz e reproduzindo um novo texto a partir de suas próprias crenças e valores no mundo.

6.1.1.7 Produção 07: “*The Party is Over*”

O pôster “*The Party is Over*” (Figura 12) emprega símbolos presentes no conto de Poe, como as cores, o relógio e a personificação da morte, para construção de sentidos. A produção, que carrega ao fundo a cor preta em alusão ao sétimo salão do texto matriz, é composta por outros elementos que remetem a elementos do conto, tal qual a mancha de sangue, como a “marca” da “Morte Rubra”, e duas máscaras em referência ao “baile de máscaras”. Nota-se, contudo, que as cores utilizadas nas máscaras (verde e amarelo) não estão presentes no conto de Poe, o que nos leva a inferir de a escolha está associada ao contexto brasileiro. Enfatizando

⁹² É relevante enfatizar que essas produções ocorreram entre março e abril de 2021.

⁹³ O termo advém da Astrologia, em que “[...]concebem-se análises sobre o posicionamento dos planetas no ‘mapa astral’ de cada indivíduo e análises sobre o ciclo destes planetas em cada época do ano. Mercúrio, planeta que simboliza a comunicação entre os indivíduos na terra, retrocede em relação à Terra em um determinado período do ano”. Deste modo, “[...] o período de mercúrio retrógrado é também de revisão das crises e valores – um momento histórico em que o coletivo está em foco, tendo grandes problemas com a comunicação.” (PIRES, D. S., 2020).

⁹⁴ “*Afterward (sic) the craziest (sic) speech of Prince Prospero, some people died because they followed his recommendations. The ones that have not(sic) followed his demands were still afraid of dying but, they were also willing to escape from that terrible reality*”

⁹⁵ <https://www.scielo.br/j/csc/a/Pz6T7KybnrbncppQMVFq9ww/> e <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-03-18/nao-e- apenas-bolsonaro-rede-privada-ainda-distribui-kits-de-tratamento-precoce-ineficazes-contra-a-covid-19.html>

tal sentido, observam-se confetes ao topo do pôster, próximos às máscaras, e a frase “*The party is over*”⁹⁶. Deste modo, é possível que a intenção fosse estabelecer um diálogo entre o texto matriz e festas de carnaval brasileiras. Ainda, a frase em vermelho, “*The time is coming and the end is soon*”⁹⁷ enfatiza a simbologia do relógio como a passagem do tempo, explorado também no conto de Poe, sendo usado para ressaltar a “aproximação da morte”.

Figura 12 – “*The Party is Over*”



Fonte: Trabalho dos alunos.

Considerando a composição do pôster, e que esta produção está social e historicamente situada, é possível afirmar que os autores tecem uma crítica às festas carnavalescas clandestinas⁹⁸. Portanto, observa-se uma recontextualização do texto matriz, em que os símbolos da narrativa matriz são apropriados e transformados em imagem para trazer outros sentidos a partir de um posicionamento crítico dos autores com relação aos seus contextos.

⁹⁶ “A festa acabou” tradução minha.

⁹⁷ “O tempo está acabando e o fim está próximo” tradução minha.

⁹⁸ <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/02/14/apesar-de-proibicao-de-eventos-de-carnaval-aglomeracoes-sao-registradas-em-varias-partes-do-pais.ghtml>

6.1.1.8 Produção 08: “*The Red Death*”

Por fim, a oitava produção trata-se de uma arte animada estilo *Pixel Art* que faz alusão a um jogo de RPG⁹⁹ (FIGURA 13). Como na maioria das produções, nesta também podemos observar uma predominância da cor preta em segundo plano, no que seriam paredes de um castelo. Ainda, compondo a cena, vemos quatro personagens preparados para “lutar contra a morte”, do lado oposto da cena, trajando preto e vermelho. Esses elementos, também presentes no conto de Poe, estão reconfigurados na cena, conforme a leitura e processo de apropriação dos autores.

Figura 13 – “*The Red Death*”



Fonte: Trabalho dos alunos.

Logo acima das personagens, lê-se¹⁰⁰: (1) “*Party has initiated (sic) combat with Red Death*”/“(2) *Knight rolls <2>*¹⁰¹ *on initiative (sic)*”/“(3) *Red Death prepares to attack*”, e, por último, a fala da morte: (4) “*Fools, the Red Death holds dominion over all...*”. A apropriação recontextualiza a narrativa de Poe por meio da representação da mecânica de um jogo eletrônico de RPG. Por exemplo, o termo “*Party*” na primeira frase (1) pode referir-se tanto à “festa/baile de máscaras” do texto matriz, quanto à “grupo de pessoas”, comumente empregado em jogos eletrônicos. Ainda, a segunda frase (2) descreve a tentativa de avanço do personagem “*Knight*”¹⁰², que é o único empunhando uma espada. Deste modo, a cena faz alusão ao momento em que o príncipe Próspero, do texto matriz, tenta atacar a figura da “Morte Rubra” com um

⁹⁹ *Role Playing Game* é um jogo em que os jogadores interpretam e criam narrativas para seus personagens, geralmente em um universo específico.

¹⁰⁰ As frases são trazidas como escritas pelos participantes.

¹⁰¹ Referência aos dados utilizados em um jogo de RPG.

¹⁰² “Cavalheiro”

punhal. Por fim, a fala da morte (4) referência o conto de Poe explicitamente, terminando com uma frase bastante similar¹⁰³.

Isto posto, notamos indícios de apropriação ao passo que os autores buscam recontextualizar o texto matriz para um novo universo, que recebe outras características a partir de *designs* disponíveis relacionados aos repertórios culturais dos autores. A produção em questão também sintetiza a narrativa matriz, recontando a história a partir de uma nova configuração. Sendo assim, os participantes se colocam como leitores-autores, negociando novos sentidos a partir de suas ressignificações do conto.

6.1.2 Síntese dos Indícios de Letramentos Literários nas Produções

Em suma, todas as produções buscam ressignificar os sentidos do texto literário matriz por meio de apropriações dos mecanismos de significado presentes no conto. Tais recursos são transformados em outro modo de representação (na maioria das produções) e remixados, construindo um novo texto literário. Assim, observamos um posicionamento de leitores ativos que se tornam leitores-autores.

Outro aspecto observado é que, embora nem todas as apropriações tenham reproduzido, resumindo ou sintetizando os eventos principais da narrativa matriz, todos os participantes demonstraram a capacidade de identificar e compreender elementos explícitos do texto literário matriz – o que se confirma em todas as representações (aspectos literais relacionados às cores descritas por Poe e a temática “morte”, por exemplo).

Com relação à interação, apenas quatro textos multimodais demonstram o reconhecimento e exploram sentidos que implícitos no texto matriz, bem como uma negociação destes significados a partir de suas próprias concepções. O mesmo ocorre com o posicionar-se criticamente: nenhum dos textos multimodais questiona conteúdo, estrutura, língua ou quaisquer outros aspectos do conto de Poe, contudo, os participantes demonstram compreensão das críticas sociais presentes no texto literário matriz – que são apropriadas, de certa forma, também em seus textos.

Deste modo, os textos multimodais sugerem que os participantes alcançaram diferentes formas de letramentos literários, como sintetizado no quadro abaixo.

¹⁰³ “*And Darkness and Decay and the Red Death held illimitable dominion over all*”

Quadro 17 – Indícios de letramentos literários

Texto	Compreensão	Reprodução	Interação	Posicionamento crítico	Ressignificação
01	✓	✗	✓	✗	✓
02	✓	✓	✓	✓	✓
03	✓	✓	✗	✗	✓
04	✓	✓	✓	✗	✓
05	✓	✓	✗	✓	✓
06	✓	✓	✗	✓	✓
07	✓	✓	✗	✓	✓
08	✓	✓	✓	✗	✓

Fonte: A autora.

6.1.3 Letramento Literário como *Design* Multimodal de Significado

A partir das reflexões nesta subseção, tencionamos compreender se/como os mecanismos de construção de significados¹⁰⁴ são apropriados e transformados nas produções multimodais. Ainda, buscamos refletir sobre aspectos de letramentos literários multimodais e como os entendimentos sobre o texto literário matriz são transformados nestas produções.

Para tanto, empregamos uma análise multimodal com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em que foram considerados os *designs* disponíveis no momento de produção, sendo o conto *The Masque of the Red Death* o principal. O quadro a seguir sintetiza e ilustra tal análise.

¹⁰⁴ Como o emprego de símbolos e escolha de palavras, por exemplo.

Quadro 18 – Construção de significados no *design* de textos literários multimodais

Elementos/ significados do <i>design</i> de textos multimodais	01	02	03	04	05	06	07	08
Natureza da produção	Vídeo (animação)	Imagem em movimento (GIF)	Pôster com imagens em movimento	Tirinha	Captura de cena de jogo	<i>Fanfic</i> (escrita)	Pôster	Imagem animada estilo <i>Pixel Art</i> com base em jogo de RPG
Referência (ao texto matriz)	COVID-19 (como “morte rubra”)	COVID-19/ Presidente Morte (como “morte rubra” e/ou Príncipe Próspero)	(Re) Interpretação do texto matriz	COVID-19 (como “morte rubra”)	COVID-19, no nome da imagem (como “morte rubra”)	Praga fictícia (como “morte rubra”)	Morte como “morte rubra”, possível referência à COVID-19	Personificação da “Morte Rubra”
Diálogo/ interação (com o texto matriz)	Pandemia; Narrativa 3ª pessoa	Pandemia; Símbolos (imagéticos) com a intenção de personificar a doença	Cores, imagens e símbolos recontando o texto matriz.	Frases que “recontam” o texto; Resignifica e se apropria de elementos do conto	Imagens e símbolos; Resignificação de cor do texto matriz Personagem “morte”	Pandemia; Personagem do texto matriz; Narrativa 3ª pessoa	Pandemia; Cores, imagens e símbolos Personificação da morte	Cores, imagens e símbolos recontextualizam texto matriz Personagem “Morte”
Estrutura/composição (em relação ao texto matriz)	Gênero conto de fadas; Referência de cores;	Uso de cores imagens e símbolos em referência.	Disposição de cores na mesma ordem	“Reconta” na ordem do texto;	“Reconta” uma cena do texto;	Gênero conto; Sequência de acontecimentos;	Uso de imagens e símbolos em referência;	Uso de imagens, cores e símbolos. Frases em

Contexto (suporte do gênero [S] e retratado [R])	Imagens e símbolos	Sobreposição e ordem que figuras surgem.	das salas do conto	Uso de símbolos.	Uso de cor e símbolos.	Descrição de sintomas	Tamanhos e posições de figuras para dar ênfase à mensagem	referência aos acontecimentos do texto matriz
	[S] Youtube	[S] Canva (privado)	[S] Canva (privado)	[S] Canva/via-Google Drive	[S] Jogo de simulação de vida real (The Sims)	[S] Word, via-Google Classroom	[S] Canva	[S] Programa de edição de imagens
	[R] Sala de aula; quarentena em casa; Brasil	[R] Brasil; Pandemia; Mortes	[R] mesmo do conto	[R] Pandemia	[R] Pandemia	[R] Pandemia	[R] Pandemia; Carnaval	[R] Ambiente comum do gênero RPG: castelo
(Possível) Intenção	Motivar professores durante pandemia	recontextualizar Criticar o governo brasileiro com relação à gestão da pandemia	Retratar/ Ilustrar o conto	Recontar e recontextualizar	Recontar e recontextualizar Criticar atitudes da população durante pandemia	Recontar e recontextualizar Criticar a desinformação /propagação de notícias falsas	Recontar e recontextualizar Criticar atitudes da população durante pandemia	Recontar e recontextualizar o texto matriz

Fonte: A autora.

Em uma análise preliminar, pode-se notar determinadas tendências e similaridades com relação às apropriações multimodais dos participantes. A começar com os modos de representação utilizados, observamos o emprego de recursos multimodais de significação nos trabalhos *redesigned*, sendo a representação visual mais recorrente. É possível que estas escolhas representem certa praticidade e/ou funcionalidade no processo de (res)significação do texto matriz, uma vez que, “alguns modos são mais oportunos para significar alguns tipos de coisas, em alguns momentos, do que outros modos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 265)¹⁰⁵.

Ainda, salienta-se que a construção de significados por meio de representações visuais, assim como em outros modos, requer uma certa seletividade por parte do produtor (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Ou seja, os autores fizeram determinadas escolhas (mais ou menos conscientes) de acordo com suas intencionalidades, considerando que suas criações seriam incapazes de abarcar todo o conteúdo pretendido ou percebido.

Isto posto, podemos expandir a análise aos demais elementos empregados para produção de significados. No que tange às referências estabelecidas entre as produções e o texto matriz, nota-se uma influência do contexto sócio-histórico-cultural dos participantes. Dentre oito produções, cinco trazem uma releitura do texto matriz para o contexto social¹⁰⁶. Outros dois textos multimodais tratam da temática da morte em termos universais, enquanto um deles faz uma reprodução do texto matriz com base em suas percepções do conto. Nota-se que os participantes se apropriaram e ressignificaram o texto matriz de diferentes formas, considerando que “em cada percepção visual e na criação de cada imagem mental, acrescentamos algo de nós mesmos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 258).

As produções multimodais buscam estabelecer diálogos com o texto matriz por meio de uma gama de elementos. A maioria dos textos multimodais¹⁰⁷ empregam simbologias semelhantes às do texto matriz (Figura 14), como a representação da morte por meio de uma doença (no conto, esta é trazida como a “Morte Rubra”) ou traçam um paralelo entre uma situação real vivenciada por eles (pandemia/quarentena) e uma situação descrita no conto (encastelamento do príncipe e seus amigos). Ainda, as cores e imagens utilizadas na composição destas produções referenciam o texto matriz de forma explícita. Três das produções adotam a estrutura, recontando suas histórias pela mesma sequência do texto matriz e/ou

¹⁰⁵ Os autores discorrem sobre multimodalidade e os diferentes modos de representação com base em Kress (1997, 2003), mencionado em notas de rodapé.

¹⁰⁶ Tais produções ocorreram entre abril-maio de 2021, um ano de pandemia da COVID-19, marcados pela quarentena e a pandemia COVID-19.

¹⁰⁷ Cinco destes textos

utilizando a mesma a tipologia do conto (narrativa em terceira pessoa). Outras ressignificam e/ou empregam alguns aspectos do conto em suas produções, como personagens e objetos presentes no texto matriz.

Figura 14 – Símbolos empregados nas produções multimodais



Fonte: A autora.

No que diz respeito à estrutura, dentre os dispositivos mais empregados para estabelecer coesão, coerência e limites entre os significados¹⁰⁸, destaca-se o uso de imagens e símbolos, como a personificação da morte e/ou uso de cores do texto matriz para enfatizar significados – presentes em todas as composições. É possível que a atividade coletiva em que os participantes discutiram e negociaram os possíveis significados para as cores (Figura 15) que determinavam cada um dos salões descritos no texto de Edgar Allan Poe tenha sido um fator de influência nestas escolhas.

¹⁰⁸ Em relação ao texto matriz e à produção em sua totalidade.

Figura 15 – “*Important elements*”: atividade completada pelos participantes

Chamber 1: “That at the eastern extremity was hung, for example, in blue -- and vividly blue were its windows.”	On one hand, blue represents wisdom, stability, health, and serenity. On the other hand, blue can also represent sadness. Hence, the music played at this room is mostly slow and calming and the people are moving at a steady pace. However, as blue can also represent sadness, this room could be considered as a room of mourning for the things happening outside of the castle's walls.
Chamber 2: “The second chamber was purple in its ornaments and tapestries, and here the panes were purple.”	Purple means Noblesse, Power, Luxury and elegance, usually found in noble places
Chamber 3: “The third was green throughout, and so were the casements.”	Green often represent tranquility, health, something that can bring a calming effect. Green can also represent the youth of a person, and in that chamber people were drinking, playing and betting, things usually done by young people.
Chamber 4: “The fourth was furnished and lighted with orange(…)”	The furnished and lighted chamber colored with orange which represents animus, joy and it is eye stimulanting. The orange visual experience reflects heat, excitement, enthusiasm, change, expansion and dynamism. People in that chamber are eating and talking, the music is calm and there's lots of tables with foods and drinks, also possibly armchairs.
Chamber 5: “(...)the fifth with white(…)”	White usually represents purity and innocence. It is also used in wedding ceremonies. The music must have been very soft and relaxing, a light atmosphere. This chamber is probably made for relaxing.
Chamber 6: “(...) the sixth with violet.”	violet represents calm and luxury. Because of that, the room may be filled with important people from royalty in a calm environment playing soft music. The guests are talking calmly with each other, bragging about their wealth.
Chamber 7: “The seventh apartment was closely shrouded in black velvet tapestries that hung all over the ceiling and down the walls, falling in heavy folds upon a carpet of the same material and hue. But in this chamber only, the color of the windows failed to correspond with the decorations. The panes were scarlet -- a deep blood color.”	The room with a dark colour and windows covered in scarlet refers to secrecy. The colours black and scarlet represent together passion, heat, joy, elegance, fear and curiosity. Black is also considered a male and impersonal colour. This chamber is reserved to male guests, with extramarital encounters, where they can drink, smoke and have some fun with confidentiality. The music is heavy and dark.

Fonte: A autora.

Outros aspectos observados, porém, menos frequentes, associavam-se à: a) apropriação de elementos comuns ao gênero conto de fadas¹⁰⁹, como narrativa em terceira pessoa, o emprego de “lugares-comuns” como “era uma vez” e/ou elementos fantasiosos em duas produções¹¹⁰; b) sobreposição e/ou ordem de figuras com mesma sequência do texto matriz (duas produções); c) descrição de acontecimentos similares ao do texto matriz, na mesma ordem de apresentação (três produções); d) frases e descrições que remetem ao texto matriz (duas produções). Deste modo, os textos multimodais se apropriavam ao menos um aspecto do texto matriz, ainda que produzidos em outros modos de representação além do escrito.

Ao observar os suportes das produções multimodais, pode-se verificar certa afinidade dos participantes com relação às ferramentas digitais, uma vez que a proposta inicial não demandava que fossem utilizadas¹¹¹. Metade dos participantes optaram pelo aplicativo e *website* Canva, dois utilizaram jogos para a produção e disponibilizaram o arquivo por meio da captura das telas de seus computadores, um participante utilizou o processador de texto *word* e um produziu uma animação em vídeo, disponibilizado por meio da plataforma *Youtube*. Todas

¹⁰⁹ Durante a implementação, observamos que muitos participantes associaram a narrativa de Poe ao conto de fadas, especialmente devido à estrutura, personagens e outros elementos comuns do gênero.

¹¹⁰ A animação (produção 01) se inicia com “*Era uma vez, um professor que estava muito feliz [...]*”. A *fanfiction* (produção 06) se apropria de elementos fantásticos como um gato galáctico (“*the galactic cat*”), pragas (“*plague*”) e o próprio “*Prince Prospero*” do conto de Poe.

¹¹¹ Algumas opções e exemplos foram apresentados para os participantes, dentre elas estavam desenhos, vídeos e tirinhas.

as produções foram compartilhadas entre os alunos pelo *Google Classroom*, enquanto a animação foi disponibilizada de modo público para todos os usuários do *Youtube*.

A partir destas observações, podemos tecer algumas considerações. A primeira é que tais escolhas podem revelar uma afinidade com letramentos contemporâneos, como o letramento digital, por parte dos professores em formação, uma vez que já conheciam e sabiam lidar com as ferramentas digitais. Isto, por sua vez, pode ter relação com o impacto do desenvolvimento na forma como muitos de nós interagimos com o mundo na contemporaneidade. Diversos autores apontam que tal mudança de paradigma tem correlação com a *Web 2.0*¹¹² e 3.0, em que os participantes deixam de apenas consumir conteúdo para também produzir, interagir e compartilhar de modo ativo (COUTINHO, 2009; JENKINS, 2008; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; MORAN, 2015; VILAÇA, 2011; VILAÇA; ARAÚJO, 2012). Isto é, tal “facilidade” no manuseio de ferramentas digitais é, possivelmente, resultado de práticas sociais para a participação em ambientes virtuais.

Outro aspecto relevante é que ao optar por manter o vídeo público no *Youtube*, intencionalmente ou não, cria-se a possibilidade para que outros usuários da plataforma acessem e interajam com aquele conteúdo, podendo também (re)significar tal conteúdo. Isto é, a produção *redesigned* passa a ser também um *design* disponível possibilitando “algum tipo de transformação, pois o resultado de seu *designing* pode contribuir para que outra(s) pessoa(s) (re)pense(m) as coisas e as veja(m) de uma nova maneira” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 175), assim como pode abrir espaço para a criação de outros *designs*.

Quanto ao contexto retratado nos textos multimodais, percebe-se uma forte influência do contexto sócio-histórico-cultural nas produções. Dentre os oito trabalhos, seis deles abordavam o tema “pandemia”, sendo que cinco estavam explicitamente relacionados à situação no Brasil – o que pode ser justificado a partir da concepção de letramentos como historicamente situados (ZAPPONE, 2008). Os outros dois trabalhos exploravam espaço similar ao retratado no texto matriz.

Considerando a composição dos textos multimodais produzidos, podemos inferir intenções com bases nos indícios dos possíveis propósitos e interesses dos (futuros) professores-autores. A maioria das produções parece buscar recontextualizar o texto matriz, visto que ocorre uma apropriação do texto matriz e modificação do texto para um novo contexto sócio-histórico-cultural. Em quatro destas cinco produções, é possível encontrar vestígios, por meio de

¹¹² Segunda geração da *Wide World Web*. “A web 2.0 não se refere à velocidade ou tecnologia de acesso, mas às práticas sociais nela desenvolvidas.” (VILAÇA, 2011)

símbolos e imagens empregadas¹¹³, de que o novo contexto está diretamente ligado ao dos participantes¹¹⁴. Logo, podemos observar uma ressignificação do texto literário matriz a partir dos lugares de fala destes produtores de significados. Ainda, percebemos um posicionamento crítico (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e as identidades desses autores ao questionar as atitudes do governo e da população frente às suas próprias leituras de mundo (FREIRE, 2000) em relação à pandemia de COVID-19. Notamos também a intenção de motivar possíveis interlocutores e a de ilustrar o texto matriz.

Por fim, a maioria dos participantes demonstrou uma preferência pela produção de textos multimodais¹¹⁵, indicando que de letramentos multimodais podem oportunizar práticas de letramentos literários significativas, seja por meio da sinestesia ou da alternância de modos. Isto é, ao passo que os participantes compreendem melhor o texto literário, eles mesmos negociam e criam novos sentidos para o texto literário. Ainda, uma proposta de letramentos literários multimodais pode propiciar o agenciamento de leitores que passam de leitores para leitores-autores, ou *designers* de significados que transformam suas leituras e o mundo ao seu redor.

De modo geral, os participantes mostraram apropriar-se criativamente do texto literário matriz, assim como suas escolhas demonstram uma aproximação com práticas de letramentos contemporâneos.

6.1.4 Práticas de Letramentos Literários Multimodais

De modo geral, as produções exploraram majoritariamente as temáticas da “morte” e “medo” presentes no texto matriz. A maioria dos participantes buscou traçar paralelos entre seus contextos sócio-histórico-culturais ao recontextualizar a “Morte Rubra” como a doença infecciosa COVID-19. Ainda, mesmo nas produções que reconfiguram a imagem de um modo diferente, podemos observar um estabelecimento de conexão entre diferentes *designs* disponíveis: o texto matriz e o contexto sócio-histórico e cultural dos participantes.

Assim, é necessário tecer algumas reflexões com relação às teorias que fundamentam este trabalho. A primeira é que em uma pedagogia de multiletramentos, sejam quais forem as formas de criar significado, são todas “processos dinâmicos de transformação e, não processos

¹¹³ Como o emprego da ilustração do vírus SARS-CoV-2 ou de pessoas usando máscaras de proteção

¹¹⁴ Como já mencionado anteriormente, esses textos multimodais foram produzidos entre março e abril de 2021, período marcado pela pandemia causada pela COVID-19.

¹¹⁵ Importante ressaltar que as produções poderiam ser de qualquer natureza, algo que foi destacado na proposta.

de reprodução” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177). Isto é, o *redesigned* não é mera reprodução do *design* disponível, uma vez que estes novos *designs* são resultados das leituras que se “misturam” aos significados criados pelos leitores, que transformam e ressignificam estes textos disponíveis. Assim, práticas de leituras que considerem essa concepção de ensino podem fomentar um processo de construção de significados, enfocando a agência e transformação do leitor.

O segundo ponto relaciona-se à própria compreensão de letramento. Para Street (2014, p. 40) o letramento “varia com o contexto social”, sendo “difícil fixar um único critério objetivo para uma habilidade amplamente representada como a chave para o progresso individual e social” (STREET, 2014, p. 41). Do mesmo modo, acreditamos que considerar uma “progressão” de tal habilidade a partir de um evento pode não ser suficiente. Contudo, podemos considerar o fomento de *práticas* de letramentos literários.

Assim, considerando o letramento literário como uma prática social em que “apropriações de textos não produzidos inicialmente como textos ficcionais, mas que funcionam como tal diante de certos públicos que deles se apropriam” (ZAPPONE, 2008, p. 31), além dos diálogos estabelecidos com o texto literário matriz, percebe-se um potencial do protótipo “READ/ESIGNERS” no que diz respeito às práticas de letramentos literários (multimodais) na formação de professores de língua inglesa.

Todavia, ao conceber letramentos literários como “flexíveis”, que mudam/progridem, acreditamos que há a necessidade de oportunizar um segundo ou terceiro olhar sobre a proposta que culminou nas apropriações do texto literário. Isto pois, a partir da leitura se criam imagens mentais, que podemos chamar de processo de *designing*, como discutido anteriormente. A partir do processo de *designing* podemos ressignificar nossas leituras. Assim, refletir sobre o *redesigned* pode possibilitar que outros detalhes e novos significados sejam dados à estas produções, o que pode levar a outros posicionamentos – como o questionamento de aspectos implícitos no texto, bem como sua estrutura, algo não observado nessas produções.

6.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS: PROPOSTAS DE ENSINO COM O TEXTO LITERÁRIO

Finalmente, para a análise das propostas de ensino, apoiamo-nos na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) por meio de categorização indutiva. A seguir, trago as reflexões organizadas de acordo com: a) as escolhas de textos literários; b) os objetivos de ensino e público-alvo; c) os tipos de atividades. Ao final, apresento considerações no que tange o

objetivo de “instigar professores em formação à possibilidade de trabalhar com textos literários em sala de aula sob a perspectiva de multiletramentos”.

6.2.1 As Escolhas de Textos Literários¹¹⁶

Com relação aos textos literários selecionados para as propostas, observa-se uma predominância de autores considerados clássicos da Literatura, como Charles Perrault, Roald Dahl e Virginia Woolf. Duas atividades relacionavam-se à leitura dos autores de livros infantis Todd Parr e John Speirs. Outras duas propostas traziam textos de J.K. Rowling e Rick Riordan, considerados autores de obras infanto-juvenis. Ainda, destaca-se a preferência por contos (4) em detrimento da leitura de parágrafo (1), capítulo de livro (1) e livros inteiros (1).

Quadro 19 – Os textos literários das propostas de ensino

Proposta	01	02	03	04	05	06	07
Textos Literários	<i>The tale of Bluebeard</i>	<i>The tale of the Three Brothers</i>	<i>Fantastic Mr. Fox</i>	<i>Percy Jackson and the lightning Thief</i>	<i>Time to tell time</i>	<i>The Legacy</i>	<i>The Feelings Book</i>
Autor(a)	Charles Perrault	J.K. Rowling	Roald Dahl	Rick Riordan	John Speirs	Virginia Woolf	Todd Parr
Tipo	Conto	Conto	Conto	Capítulo de livro	Livro inteiro	Conto	Livro inteiro

Fonte: A autora.

As escolhas dos textos literários para as propostas de ensino revelam, primeiramente, a preponderância de textos escritos/impressos. As atividades traziam textos multimodais também, como tirinhas, imagens e vídeos, que eram exploradas com fins de “contextualização” para o “texto principal”. Ou seja, estes textos eram colocados em segundo plano, como “complemento” do texto escrito. Nesse sentido, pode-se observar que o “letramento da letra” ainda se sobressai sobre outros modos, o que pode indicar uma ideia mais tradicional do que se compreende por texto literário. Contudo, também é possível que estas escolhas reflitam a própria experiência com a leitura de textos literários no material avaliado. Isto porque, embora a intenção tenha sido “descentralizar” textos canônicos ao possibilitar que os significados fossem negociados, transformados e remixados, é possível que tal pretensão não tenha ficado

¹¹⁶ Cabe ressaltar que o critério de inclusão desta análise é o trabalho com textos literários. Assim, embora a concepção de letramento literário adotada neste estudo seja bastante ampla, uma das propostas foi excluída por trazer um texto fabricado para fins didáticos, que tratava da rotina em língua inglesa. Em nosso entendimento, este tipo de texto não se configura como literário por servir justamente à concepção de leitura como “pretexto” para o ensino de outros aspectos.

clara para os participantes. Do mesmo modo, a preferência pelo trabalho com contos pode indicar tal influência.

Se por um lado observamos autores de textos literários comumente considerados literatura dita “de massa”, *best sellers*, como as séries Harry Potter e Percy Jackson, e autores/ilustradores de livros infantis, por outro, também encontramos autores tidos como “clássicos” da literatura. A partir disto, pode-se inferir uma perspectiva menos tradicional do que se entende por literatura na maioria das propostas¹¹⁷, ao mesmo passo que algumas das crenças que permeiam as produções parecem ainda enraizadas em uma concepção tradicional¹¹⁸. Contudo, se olharmos por outro prisma, é possível que tais escolhas sejam justificadas nas próprias aulas de Literatura, visto que são autores que, normalmente, compõem a grade curricular de Literatura Inglesa, o que pode ter causado uma sensação de “segurança” em trabalhar com estes autores.

6.2.2 Os Objetivos de Ensino e Público-alvo

O quadro a seguir ilustra os objetivos e o público-alvo das propostas de ensino elaboradas pelos professores em formação:

Quadro 20 – Objetivos de ensino e público-alvo

Proposta	01	02	03	04	05	06	07
Objetivos	“Read and understand a story and its elements”	“To practice reading and stimulate creativity”	“Read the first 2 paragraphs of the chapter 2 [...] and to get interested in the story)”	“Increase interest in English literature, starting with fantasy; diversity; increase vocabulary; improve reading and communication skills”	“Develop reading and writing; learn hours”	“Raise students’ interest on Literature ; Interpret a literary text”	“Introduce feelings and explore how students would feel in some situations”
Público-alvo	Não menciona	Último ano do ensino médio	14-15 anos; nível pré-intermediário ; Escola pública	12-13 anos; nível básico	09 anos; ensino fundamental	Ensino médio	06-07 anos; iniciantes

Fonte: A autora.

¹¹⁷ Apesar de a maioria dar preferência ao texto literário escrito/impresso.

¹¹⁸ Visto que, nestas propostas, tais autores são considerados “centrais”.

De modo a facilitar esta discussão, sintetizamos estes objetivos em macro e micro categorias, considerando também as atividades propostas para atingir esses propósitos.

Quadro 21 – Categorização dos objetivos de ensino

<i>Macro</i>	<i>Micro</i>	<i>Nº de menções</i>
Leitura como (de)codificação	Praticar leitura	03
	Praticar habilidades de escrita/comunicação oral	02
	Compreender uma história	01
Leitura como pretexto	Expandir vocabulário	03
Leitura por fruição	Motivar a leitura de textos literários em inglês	03
	Ler uma história em língua inglesa	02
Leitura como prática dialógica	Estimular criatividade	01
	Interpretar texto literário (atividades de negociação de significados e compreensão)	01

Fonte: A autora.

Ao observar os objetivos propostos pelos professores em formação, é possível tecer algumas considerações sobre o posicionamento dos participantes no que tange às possibilidades com o texto literário nas aulas de língua inglesa. Em primeiro lugar, percebe-se uma visão da leitura como um mecanismo de (de)codificação em muitas propostas. Isto é, ao propor a “prática da leitura”, “prática de habilidades de escrita/comunicação oral” e “compreensão de uma história”, infere-se que os alunos serão capazes de “compreender significados que foram pensados, de maneira direta e linear, como algo intrínseco aos textos, seguindo conforme a intenção e os significados atribuídos pelos autores” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 21). Nesse sentido, a leitura literária é tida como um objeto de “apreciação da ‘boa escrita’” em que estes “conhecimentos e habilidades” devem ser medidos como “sucesso” do processo de ensino (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 21).

Do mesmo modo, o segundo ponto, que se relaciona ao uso do texto como pretexto para o ensino de aspectos linguísticos, pode também ser um fator “limitador” ao privar o aluno de explorar o texto literário como central no processo. Tal concepção de ensino, ainda recorrente em aulas de línguas, é criticada por Lajolo (1993, p. 53) que afirma que “[...] um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura individual de um leitor”. Deste modo, embora o trabalho com o vocabulário do texto seja necessário, especialmente em aulas de línguas adicionais, este não deve ser considerado objetivo principal em propostas de ensino com o texto literário para que não se inviabilizem oportunidades de práticas de letramentos literários.

Outra preocupação é a relação traçada entre leitura e fruição como propósito do trabalho professoral. Ao julgar que ao texto literário cabe somente sua “apreciação”,

desconsidera-se a leitura como um processo ativo e dinâmico em que ocorre a negociação de sentidos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Isto é, o aluno não tem oportunidades para dialogar com a obra, ou compreender que ele pode fazê-lo, tampouco se apropriar e ressignificar sua leitura, uma vez que o texto literário é tido como “intocável”.

Nessa concepção, portanto, defendemos que “ler por ler” e “motivar a leitura” não deveriam ser considerados objetivos principais em propostas com o texto literário, assim como o ensino de vocabulário. Por outro lado: deveriam estar adjacentes às atividades de leitura literária, especialmente a motivação, por ser “uma experiência subjetiva que consiste em determinadas cognições e afetos relacionados com uma tarefa” (BROPHY, 2004, p. 3). Sendo assim, práticas de leitura literária vivenciadas na sala de aula podem, ou não, atingir o resultado esperado.

Ainda, as escolhas de verbos na descrição de alguns dos objetivos, como¹¹⁹ “estimular a criatividade”, “aumentar o interesse na Literatura”, “introduzir sentimentos e explorar como alunos se sentiriam em algumas situações” indicam uma compreensão de ensino centrados no professor, que fica incumbido de “depositar o conhecimento”, enquanto o aluno é um ator social “passivo” neste processo. Freire (1997) denomina tal concepção de educação “bancária” e defende que práticas de ensino possibilitem que os educandos façam parte do processo de ensino-aprendizagem, sendo a dialogicidade o ponto de partida. Objetivos de ensino que possibilitem que alunos participem de práticas sociais, como “escrever uma fanfic” ou “elaborar representações sobre um texto literário”, por exemplo, podem criar espaço para a agência do aluno – explicitando de que maneiras os alunos irão participar em uma prática social real e situada.

Finalmente, destacam-se dois os objetivos “estimular a criatividade” e “interpretar um texto literário”, presentes nas propostas de ensino 02 e 06, respectivamente. Nestas propostas, percebe-se uma intencionalidade pedagógica de transposição dos conceitos de letramento literário (ZAPPONE, 2008) e de multiletramentos (CAZDEN et al., 1996; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). A proposta 02, por exemplo, cria possibilidades para a ressignificação do texto literário ao inserir o aluno como leitor-autor, que pode se apropriar do texto literário e criar novas narrativas a partir de seus conhecimentos, intenções e propósitos. Isto é, os estudantes podem *redesign* o texto literário criativamente.

¹¹⁹ Optamos por trazer os verbos traduzidos para esta parte da discussão.

Figura 16 – Atividade de “estímulo da criatividade”

Discussing	10'	- The teacher asks students what prize they would ask Death for.	- To stimulate both interpretive and creative skills; - To encourage the students to share their opinions; - To make connections between what they read and real-life.
------------	-----	--	--

Image of the symbol of the Deathly Hallows



Available on: https://harrypotter.fandom.com/pt-br/wiki/Rel%C3%ADquias_da_Morte

Fonte: Trabalho dos alunos.

A proposta 06, apesar de simplificar para “interpretar um texto literário”, busca trabalhar o texto literário de modo a fomentar práticas de letramentos literários. Podemos observar, por exemplo, a possibilidade de negociação de significados nas atividades em que os alunos poderiam inferir possíveis acontecimentos/significados/crenças implícitos no conto a partir de evidências textuais.

Figura 17 – Atividade da proposta 06

Excerpt 4

What Gilbert wonders that had happened the evening Angela spent alone with B.M. ?

“He had lent her books. KARL MARX, THE COMING REVOLUTION. The initials B.M., B. M., B. M., recurred repeatedly. But why never the full name? There was an informality, an intimacy in the use of initials that was very unlike Angela. Had she called him B. M. to his face? He read on. “B. M. came unexpectedly after dinner. Luckily, I was alone.” That was only a year ago. “Luckily”—why luckily?—“I was alone.” Where had he been that night? He checked the date in his engagement book. It had been the night of the Mansion House dinner. And B. M. and Angela had spent the evening alone!”

Fonte: Trabalho dos alunos.

É válido ressaltar que práticas de letramentos literários podem ser diversas e englobar diferentes propósitos de leitura. Os objetivos propostos se concentram em explorar aspectos

estruturais e léxicos do texto, bem como sua apreciação estética. Poucas propostas abarcam uma concepção dialógica da leitura literária. Nota-se também que nenhuma posiciona os aprendizes de língua como produtores de textos literários. Nesse sentido, avaliamos que os objetivos analisados não refletem, em sua totalidade, a visão de letramento literário aqui proposta (ZAPPONE, 2008).

6.2.3 Os Tipos de Atividades

De modo a identificar a natureza das atividades e quais se relacionam com práticas de letramentos literários, tipologias de atividades foram elencadas. Ainda, consideramos que tarefas os alunos hipotéticos deveriam realizar, de acordo com as descrições feitas pelos professores em formação. No quadro a seguir apresento as tipologias, assinalando em quais propostas estavam presentes, bem como em que momento (antes, durante ou após a leitura) elas foram inseridas.

Quadro 22 – Atividades nas propostas de ensino

Tipologias <i>Os alunos devem...</i>	Propostas de ensino						
	01	02	03	04	05	06	07
Prever enredo por meio de imagens, vídeos etc. relacionados ao texto	✓			✓	✓		
Explorar elementos da narrativa (como cenário, atitudes/descrições de personagens, contexto histórico etc.) antes da leitura a partir de outras produções multimodais			✓	✓		✓	
Buscar conhecimento prévio sobre o assunto a ser lido/temática		✓		✓	✓		
Familiarizar-se com elementos da narrativa, no intuito de contextualizar o texto, através da exposição		✓					
Discutir/Explorar aspectos da vida e obras do autor do texto	✓		✓			✓	
Discutir preferências literárias			✓	✓			
Ler excerto(s) do texto literário	✓	✓					
Ler o texto literário (completo) em grupos			✓		✓		
Ler excerto(s) do texto, explorando possíveis significados (descrições, mecanismos de sentido, crenças etc.) com o professor				✓		✓	
Realizar a (re)leitura em casa após a aula				✓			
Ter realizado a leitura antes da aula						✓	
Acompanhar a leitura feita pelo professor, que usa linguagem corporal enfatizando o conteúdo do texto enquanto lê					✓		✓

Ligar as imagens às frases escritas na história					✓		
Discutir aspectos do enredo (atividade oral de compreensão)						✓	
Responder perguntas de compreensão sobre o texto lido (escrita)				✓			
Recontar a história em ordem cronológica (compreender ideias principais do enredo)					✓		
Resumir as ideias principais						✓	
Prever acontecimentos futuros da história a partir de pistas no texto	✓			✓			
Estabelecer conexões com seus conhecimentos/contextos reais (de forma criativa)		✓					
Discutir sentimentos evocados durante a leitura							✓
Realizar atividades de vocabulário do texto lido				✓			✓
Praticar a pronúncia de palavras e frases do texto lido							✓

Fonte: A autora.

Um primeiro aspecto a ser observado diz respeito às escolhas de atividades que compunham o momento antes do contato com o texto. Em seis das sete propostas analisadas, percebe-se uma diversidade de estratégias empregadas que parecem indicar uma intenção de contextualizar o texto literário. Por exemplo, as propostas 01, 04 e 05 utilizam recursos multimodais, como imagens e vídeos, relacionados ao texto que será lido, enquanto propõem que alunos tracem conexões com tais recursos e seus conhecimentos prévios. Do mesmo modo, as produções 03, 04 e 06 empregam produções multimodais, como tirinhas e vídeos, mas com a intenção de que alunos explorem elementos narrativos¹²⁰, como as possíveis personagens do texto literário a ser lido, suas crenças, descrições, etc. Ainda, as produções 02, 04 e 05, trazem discussões sobre a temática que será explorada.

Com isso, é possível constatar traços de práticas de letramentos literários nas produções 02, 03, 04, 05 e 06, que buscam oferecer pistas sobre o texto literário para que os leitores se atentem aos aspectos importantes na (futura) leitura. Em linhas gerais, essas seis produções (01-06) parecem considerar o conhecimento prévio do aluno, abrindo espaço para que alunos “expericiem o conhecido” antes de “expericiar o novo”, como em uma pedagogia de multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Por outro lado, as produções 01, 02, 03 e 04 também propõem atividades que podem “desviar” o olhar desses leitores hipotéticos de tais elementos. As propostas 01 e 02, por

¹²⁰ A produção 02 propõe a “familiarização de elementos narrativos”, contudo, os professores em formação não deixam claro como isso irá ocorrer, afirmando que eles irão “dar contexto sobre o universo” (traduzido da proposta).

exemplo, enfocam aspectos das vidas e outras obras dos autores. Embora tal proposição possa dar subsídios para que se contextualize o texto literário, esta relação entre leitor-obra nem sempre fica tão clara para o leitor. Ainda, dependendo da atenção dada ao autor, é possível que se dificulte a interação do aluno com o texto. Dar pistas sobre aspectos específicos, como temáticas comuns ao escritor que podem estar presentes no texto, podendo, assim, traçar uma relação mais clara entre autor e o texto literário a ser.

As propostas 03 e 04 propõem o engajamento dos alunos por meio de discussões acerca de suas preferências literárias, além do debate “livros *versus* suas apropriações filmicas”. Se por um lado essas atividades não se caracterizam como práticas de letramentos literários, por outro, há um potencial de ressignificação no que se entende por texto literário.

No que tange o trabalho com a leitura, destacam-se as atividades que constituem as propostas 04 e 06. A primeira razão é que ambas parecem considerar a leitura como processo, propondo que a leitura do texto ocorra após e antes das aulas, respectivamente. O segundo motivo encontra-se na possibilidade de negociar sentidos do texto por meio do diálogo, em que alunos são convidados a explorar mecanismos de sentido, crenças de personagens e outros elementos implícitos a partir das pistas deixadas pelo texto literário. Em outras palavras, podemos observar aspectos relacionados às práticas de letramentos literários nessas duas propostas, ao mesmo passo que permitem que os leitores dialoguem com o texto e construam sentidos de modo coletivo. Além disso, viabilizam que alunos “analisem funcional e criticamente”, ao sugerir que façam conexões lógicas e avaliem intenções, propósitos e crenças de personagens do texto.

Já nas propostas 01, 02 e 03, as leituras deveriam ocorrer durante a aula, sendo que os alunos lidariam com excertos do texto nas duas primeiras, e, na última, um texto completo para leitura em grupo¹²¹. Para essas propostas, não identificamos instruções de atividades durante a leitura. Na sexta proposta, os alunos deveriam ler uma página do livro e, em seguida, acompanhar a leitura feita pelo professor, enquanto na sétima proposta os alunos apenas ouviriam o professor narrando, enquanto gesticula o que é lido. Tais escolhas poderiam ser justificadas pelo ponto de vista da pedagógica de multiletramentos, se também fossem criadas oportunidades de interação entre/com alunos. Contudo, em ambas, as atividades são descritas da seguinte forma: “*After each page read by the student, the teacher reads it again and explains*

¹²¹ É importante ressaltar que a proposta 03 não clarificava como a leitura em grupo ocorreria: se todos juntos, lendo em voz alta; se em silêncio ou em pequenos grupos.

each sentence using body language”¹²² e *“Read once to students by (sic) making gestures while reading, in this way, they will understand better”*¹²³, sugerindo que a leitura se esgota aí, sem que sejam criadas oportunidades para que alunos construam significados sobre o que leram.

As tarefas que constituíam o momento “pós-leitura” eram bastante diversas. As propostas 01 e 04 sugerem que alunos façam previsões de acontecimentos futuros tendo como base as pistas deixadas pelo texto literário, possibilitando que os alunos “experimentem” tanto o que já sabem sobre o assunto quanto as novas situações/assuntos com o qual terão contato em uma futura leitura. Na proposta 02, os leitores são convidados a “aplicar criativamente” ao estabelecer conexões entre seus conhecimentos de mundo, o texto lido e discutam alterações que fariam no texto literário se fossem eles os autores. A sétima proposta demonstra-se embasada no conceito de multimodalidade ao possibilitar que alunos se apropriem do texto literário por meio da sinestesia, discutindo sentimentos evocados durante a leitura. Sendo assim, essas tarefas¹²⁴ parecem mais coerentes com respeito ao letramento literário.

As propostas 05 e 06 parecem ter uma intenção bastante parecida ao sugerir que alunos recontem aspectos do enredo em um jogo eletrônico (05) e oralmente¹²⁵ (06). Entretanto, as tarefas se atêm à compreensão das ideias principais do texto literário – o que não parece suficiente para se fomentar práticas de letramentos literários. Ainda, a atividade em que alunos devem conectar imagens e frases do texto literário pode ser relacionada à ideia de que ler é decodificar o texto (05).

Outro aspecto a ser observado é que as propostas 04 e 07 apresentam atividades de vocabulário com os textos literários. Em uma delas (04), a tarefa com vocabulário demonstra ser “complementar”. Isto é, a atividade, que se tratava de um glossário coletivo, não tinha função central, mas a de possibilitar que alunos tivessem uma ferramenta para auxiliar na compreensão do texto. De outra forma, a atividade da proposta 07 tinha enfoque na compreensão de vocabulário, a se observar pelo objetivo de ensino *“Introduce feelings”*¹²⁶. Além disso, a tarefa seguinte é a prática da pronúncia, sendo assim, nesta proposta (07), o texto é usado como pretexto para aspectos linguísticos.

¹²² “Após cada página lida pelos alunos, o professor lê novamente e explicada frase usando linguagem corporal” (Proposta 05)

¹²³ “Leia para os alunos uma vez, fazendo gestos enquanto lê. Desta forma, eles entenderão melhor” (Proposta 07).

¹²⁴ Das propostas 01, 02, 04 e 07.

¹²⁵ A proposta 06 também sugere que alunos escrevam um resumo das ideias principais do texto

¹²⁶ “Introduzir sentimentos”

6.2.4 Propostas de Letramentos Literários?

Diante do exposto, podemos traçar algumas reflexões com relação às propostas de ensino produzidas pelos professores em formação. Em primeiro lugar, a partir dos textos literários selecionados pela maioria dos professores em formação, observamos uma compreensão menos tradicional acerca do que se considera literatura, embora todas as atividades priorizem textos escritos/impresos. Em segundo lugar, percebemos uma apropriação dos conceitos de letramento literário e multiletramentos por parte de alguns professores em formação. Nas propostas desses participantes, foi possível observar atividades que permitiam a negociação/construção de sentidos, análise crítica por meio de discussões de crenças e aspectos implícitos nas narrativas a partir de pistas dadas pelos textos literários, bem como a oportunidade de inter(ação) criativa com o texto literário. Além disso, alguns dos professores em formação demonstram uma abertura para um diálogo entre professor-aluno e aluno-texto literário, o entendimento do processo de leitura como processo e construção de significados como uma tarefa colaborativa.

Em contrapartida, percebemos que a maioria das propostas tinha objetivos de ensino vagos ou que apresentavam um entendimento de leitura como decodificação, assim como o uso de texto literário como pretexto para o ensino de aspectos linguístico-gramaticais. Ademais, observamos uma aparente cristalização de práticas monológicas de ensino por parte de muitas destas propostas – o que pode ser também resultado da pouca experiência em sala de aula.

Sendo assim, embora algumas propostas demonstrem um empenho em aplicar os conceitos de letramento literário e multiletramentos, com base em experiências vivenciadas durante a implementação do “READ/ESIGNERS”, a maioria das produções didáticas parecem ainda enraizadas em práticas e concepções de ensino tradicionais.

À vista disso, pode-se inferir que apenas experienciar práticas de ensino sem assumir-se “aluno-professor” parece insuficiente para que professores em formação se apropriem de conceitos com os quais não estão familiarizados. Isto é, pode-se inferir que a metalinguagem empregada no material é pouco perceptível, sendo necessário que os professores em formação que utilizem o material tenham contato com os conceitos que fundamentam as ações dos professores formadores de modo explícito também. Em outras palavras, para que professores em formação possam se apropriar de conceitos que embasam o agir-professoral, uma possível alternativa é o desenvolvimento teórico atrelado à experiência prática em todas as oportunidades de formação, possibilitando que esses alunos possam assumir um papel de também professores.

Ainda que a intenção do “guia” disponibilizado¹²⁷ fosse suprir tal necessidade de alinhamento entre teoria e experiência prática, pressupomos que ele tenha sido insuficiente, sendo possível que tenha gerado mais dúvidas e inseguranças com relação ao trabalho com o texto literário, uma vez que ocorreu um aprofundamento teórico¹²⁸ dos conceitos trazidos. Portanto, consideramos que este é um ponto ao qual o protótipo “READ/ESIGNERS” deixou de atender.

A partir destas observações, reitera-se que não basta que o professor (em formação ou não) *apenas* vivencie práticas de letramentos literários, mas que ele também experiencie outras práticas de letramentos concomitantemente, especialmente as relacionadas ao agir docente, como a produção de materiais didáticos de qualquer natureza. É a partir deste entendimento que se possibilita o letramento literário docente.

¹²⁷ Como apontado anteriormente, disponibilizamos um “guia” com conceitos que embasavam as atividades experienciadas pelos professores em formação, bem como perguntas norteadoras, tencionando que os participantes pudessem refletir sobre as escolhas feitas no material e quais eles poderiam fazer para seus materiais.

¹²⁸ Uma das razões pela qual o guia foi proposto desta forma deve-se ao fato de que os alunos tinham aulas assíncronas, em que faziam atividades sem, necessariamente, estar com seus professores. Ainda assim, este é uma questão a ser considerada na reformulação do material.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, procuro tecer minhas considerações finais a respeito da pesquisa desenvolvida. Este estudo nasceu de inquietações no que concerne o ensino de língua inglesa com o texto literário, sendo elas frutos de minhas experiências como professora-leitora e de meu desejo de (sempre) ressignificar minhas práticas pedagógicas. A partir desta inquietação inicial, deparei-me com o conceito de letramento literário, ao qual defendo como uma prática que pode favorecer o ensino de línguas com o texto literário sem transformá-lo em “pretexto” ou limitá-lo a artefato cuja função é ser somente admirado. Isto posto, considero a importância de se fomentar práticas de letramentos literários em cursos de formação de professores, considerando que os discentes são (futuros) professores que podem se beneficiar destas possibilidades pedagógicas em suas (futuras) práticas.

A presente pesquisa, portanto, teve como objetivos apresentar e avaliar o protótipo de ensino “READ/ESIGNERS”, cuja proposta era fomentar práticas de letramentos literários na formação de professores de inglês e instigá-los à possibilidade de trabalhar com textos literários sob a perspectiva de multiletramentos.

De modo a atingir os objetivos de pesquisa, primeiramente foram elaborados critérios e objetivos de ensino alicerçados no aporte teórico apresentado. Em seguida, o protótipo de formação foi elaborado, sendo os passos seguintes: sua implementação e avaliação.

Ainda, realizei um mapeamento de pesquisas com a intenção de identificar estudos que abordassem o trabalho com textos literários em aulas de línguas. Embora algumas lacunas já pudessem ser identificadas na primeira busca, considere necessário um aprofundamento de modo a ocupar um nicho de pesquisa mais delimitado, resultando em uma revisão sistemática de literatura (SIDDAWAY; WOOD; HEDGES, 2019) das produções científicas que versavam sobre letramento literário e formação de professores de línguas. Os resultados obtidos revelam uma escassez de pesquisas e propostas no que tange o letramento literário na formação de professores de língua inglesa. Por outro lado, as poucas produções, de diferentes âmbitos de formação e línguas, parecem valorizar práticas de letramentos literários que possibilitem a ressignificação por diferentes modos, tendo o aluno-leitor como protagonista de tal processo, bem como um trabalho crítico e criativo. Tais práticas são consoantes com a perspectiva de uma pedagogia de multiletramentos.

No que tange a produção do protótipo, foram considerados os princípios trazidos na revisão de literatura e do projeto “Trans(formando) Professores de Inglês: uma proposta colaborativa de um material didático para a Formação Inicial de Professores” da Universidade

Estadual de Londrina, com a intenção de que o material pudesse integrar-se aos outros protótipos desenvolvidos para a disciplina de língua inglesa da UEL. Contudo, acredito no potencial de protótipos de ensino como recurso didático para a formação de professores, especialmente se fundamentados em uma pedagogia de multiletramentos, devido à sua estrutura como material.

Em seguida, o material didático foi implementado em duas turmas do segundo ano do curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Neste contexto, foram coletadas as produções multimodais e as propostas de ensino dos professores em formação, que serviram de insumos para a etapa de avaliação do protótipo “READ/ESIGNERS”, assim como propiciaram respostas às perguntas de pesquisas:

- I. Há evidências de que o material fomenta o letramento literário dos professores em formação inicial;
- II. Há indícios de apropriação dos *designs* disponíveis sustentados por diferentes linguagens (letramentos literários multimodais)?
- III. O protótipo levou os professores em formação inicial a considerarem “a possibilidade de trabalhar com textos literários em sala de aula sob a perspectiva de multiletramentos?”

Para responder a primeira pergunta, as produções multimodais foram analisadas por meio de análise de conteúdo apriorística, em que foram estabelecidos possíveis indicadores de letramentos literários com base nos conceitos de Zappone (2008) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Com relação à segunda pergunta, empregamos uma análise do *design* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) de modo a abarcar os diferentes modos de representação. Para a última pergunta, as propostas de ensino elaboradas pelos professores em formação passaram por análise de conteúdo com categorização indutiva. Devido ao caráter de complementariedade das respostas às perguntas I e II, trago as discussões entrelaçadamente. Em seguida, procuro responder à pergunta III.

Em primeiro lugar, foi possível identificar diferentes formas de apropriação do texto literário matriz (*The Masque of the Red Death* de Edgar Allan Poe), em que a maioria dos participantes optou por ressignificar o conto utilizando o modo de representação visual, sobretudo, indicando uma certa afinidade com letramentos contemporâneos. Do mesmo modo, grande parte dessas produções traziam novas leituras da temática ou uma recontextualização do texto literário matriz associada a críticas sociais com relação aos seus contextos sócio-histórico-culturais. Isto é, os professores em formação pareceram se apropriar de diferentes *designs*

disponíveis (o texto e seus contextos) para criar novos sentidos para suas leituras, se tornando leitores-autores. Assim, é possível afirmar que o protótipo em questão tenha fomentado práticas de letramentos literários, uma vez que tais produções sugerem diferentes indícios de letramentos literários (multimodais).

Portanto, percebe-se um potencial em propostas de letramentos literários, fundamentadas também em uma pedagogia de multiletramentos, que viabilizem que discentes-leitores possam (re)construir conhecimentos e significados em uma cultura participativa. Ainda, destaco que práticas de letramentos literários multimodais podem dar espaço para a apropriação de textos literários de modo crítico e criativo, bem como podem propiciar o agenciamento crítico de leitores-*designers* de significados.

Em contrapartida, as propostas de ensino sugerem parcial transposição das experiências vivenciadas durante a implementação do material. Sendo assim, embora sejam notadas diferentes percepções sobre o texto literário, não foi possível observar uma transposição das experiências vivenciadas nestas atividades. Ao contrário, foram poucos os trabalhos que apresentavam uma aproximação com práticas de letramentos literários, ao passo que foi possível observar uma aparente cristalização de práticas monológicas de ensino na maioria das propostas.

Logo, pode-se afirmar que o protótipo foi pouco eficiente no que diz respeito ao objetivo de possibilitar o ensino de língua inglesa com textos literários sob um viés de multiletramentos. É possível que um maior aprofundamento teórico dos conceitos, atrelado às experiências práticas vivenciadas, assim como mais momentos de formação nesta perspectiva, possam ampliar o repertório pedagógico dos discentes nesse sentido.

A partir das reflexões trazidas até então, pondero se, talvez, a dificuldade em se apropriar dos aspectos que fundamentavam a experiência com letramentos literários em suas propostas de ensino seja também resultado de um possível distanciamento entre as práticas de aprender e ensinar língua com literatura em contextos de formação. Considero também que é possível que seja necessário um desenvolvimento da “consciência pedagógica” de professores na elaboração de propostas de leitura literária e multiletramentos. Portanto, acredito que os achados desta pesquisa podem dar-nos caminhos para novas pesquisas nesta perspectiva. Em outras palavras, defendemos uma ampliação do papel do trabalho com textos literários em cursos de formação de professores de línguas, o que implica a integração entre o desenvolvimento linguístico, pedagógico e de letramentos literários.

De modo geral, esta pesquisa corrobora com a percepção de que discentes-leitores podem se beneficiar de práticas de leitura literária que possibilitem a dialogicidade (discentes-

docentes/texto literário) e da pedagogia de multiletramentos, especialmente em âmbitos de formação de professores. Ainda, reitera-se a premência de se viabilizar práticas de letramentos literários docentes para que professores em formação possam fomentar práticas de letramentos literários em suas aulas, bem como produzir materiais didáticos para tal propósito. Isto é, o letramento literário docente.

Saliento, também, que muito temos a aprender e refletir sobre (nossa) formação de professores e que essas “trocas” de conhecimento, “remixes” de nossas práticas e de nossos materiais podem ser potentes ferramentas para nossa própria formação docente. Sendo a concepção de protótipo de formação uma possível de contemplar tais aspectos. Finalmente, espero que esta pesquisa instigue outros professores a se apropriarem do *design* e da temática aqui propostos, ressignificando-os em seus próprios *redesigns*.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AL-AZAWI, R.; AL-FALITI, F.; AL-BLUSHI, M. Educational gamification vs. game based learning: Comparative study. **International Journal of Innovation, Management and Technology**, v. 7, n. 4, p. 132-136, 2016.
- ALBINO, A C. A.; DA SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p.20-38.
- ARAÚJO, A. S. **Literatura inglesa e norte americana e formação de professores em universidades particulares: novas perspectivas?** Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. 2006. 153 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ARRUDA, L. S. **O lugar do texto literário na formação do professor de francês: um estudo de dois currículos universitários brasileiros**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3017624 Acesso em: 24 jan. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1.ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAWDEN, D. Origins and concepts of digital literacy. In: KNOBEL, M. LANKSHEAR, C. (Eds.) **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang, 2008, p. 17-32.
- BELL, L. A. Theoretical foundations for social justice education. IN: ADAMS, M;
- BELL, L. A; GOODMAN, D. J.; JOSHI, K. Y. (Eds) Teaching for diversity and Social Justice 3a. Ed. Routledge. Nova York, 2016, p. 3-15.
- BENITES, F. B. A. M. **A literatura nas aulas de língua inglesa: contribuições para o ensino-aprendizado e para a formação de leitores**. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3385> Acesso em: 24 jan. 2023.

BERETTA, L. C. **A literatura na escola: uma análise de projetos de docência desenvolvidos na formação inicial de professores.** Orientador: Luciene Juliano Simões. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1608196. Acesso em: 28 dez. 2022.

BERGHETTI, A. **A formação do professor leitor em duas gerações consecutivas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Fundação Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6499854 Acesso em: 24 jan. 2023.

BRENER, F. M. **Práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor.** 165 f. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2018. Disponível em:

http://www.ple.uem.br/defesas/def_fernanda_machado_brener_do.html. Acesso em: 05 nov. 2020.

BROPHY, J. Research on Motivation in Education: Past, Present, and Future. In: URDAN, T. (Ed.) **Advances in Motivation and Achievement** (Vol. 11: Achievement Contexts), p. 1-44, 1999. Tradução para uso restrito por J.A. Bzuneck (2004).

BURKE, S. J.; BRUMFIT; C.J. Is literature language? or Is language literature?. In:

BRUMFIT; CARTER (eds). **Literature and Language Teaching**, 1986.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, I. F.; BRIGLIA, T. M.. O texto dramático shakespeariano na aula de língua inglesa do ensino médio. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 306-319, set./dez. 2013.

CAZDEN, B.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S.; NAKATA, M. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66 n. 1 p. 60-92, 1996

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

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 6th ed. London: Routledge, 2007.

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

COLLIE, J; SLATER, S. Teaching literature: why, what and how. In: COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. **Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities.** Australia: Cambridge University Press, 1999. p. 3-10.

COLLIE, J; SLATER, S. **Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities**. Cambridge University Press, 1987.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 18 novembro 2020.

COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.

COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. Palgrave Macmillan, London. 2015

COPE, B; KALANTZIS, M. “**Multiliteracies**”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COSSON, R. **Letramento Literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTINHO, C. P. Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. In: **Educação, Formação & Tecnologias**, vol.2 (1), 2009, pp. 75-86. Disponível em: <http://eft.educom.pt>.

CRUZ, A. M. M. **Letramento literário do professor de Língua Portuguesa: articulações entre saberes e práticas na formação continuada no sertão de Pernambuco**. Orientador: Lucia de Fátima Santos. 2021. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10964652. Acesso em: 28 dez. 2022

DIAMANTIDAKI, F. **Teaching Literature in Modern Foreign Languages**. Organização Fotini Diamantidaki. London: Bloomsbury Academic, 2019, p. 9-24.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 258 p. Tese (Doutorado em Letras Modernas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ERSTAD, O. Trajectories of Remixing: Digital Literacies, Media Production, and Schooling. In: KNOBEL, M. LANKSHEAR, C. (Eds.) **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang, 2008, p. 177-2002.

ESHET-ALKALAI, Y. Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, 2004, p. 93–106.

FALABELO, O.; LEÃO, D. S. Leitura e escrita: experiências teórico-metodológicas em sala de aula. **Revista Margens Interdisciplinar** 8, No. 10, 2016, pp. 247-273.

FEITOZA, I. S. A. **Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos**. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São

Paulo, 2020 Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23208> Acesso em: 1 jun. 2022.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 103-117.

FERREIRA, M. O. **O PNAIC e a leitura literária: A prática educativa na formação docente**. Orientador: Jurema Rosa Lopes. 2019. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) - Universidade do Rio Grande do Sul, Duque de Caxias, 2019. Disponível em: [https://f.hubspotusercontent30.net/hubfs/3960387/O%20PACTO%20NACIONAL%20DA%20ALFABETIZAÇÃO%20\(PNAIC\)%20E%20A%20LEITURA%20LITERÁRIA%20A%20PRÁTICA%20EDUCATIVA.pdf](https://f.hubspotusercontent30.net/hubfs/3960387/O%20PACTO%20NACIONAL%20DA%20ALFABETIZAÇÃO%20(PNAIC)%20E%20A%20LEITURA%20LITERÁRIA%20A%20PRÁTICA%20EDUCATIVA.pdf). Acesso em: 28 dez. 2022.

FERREIRA, M. O. **O PNAIC e a leitura literária: a prática educativa na formação docente**. Orientador: Jurema Rosa Lopes Soares. 2019. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) - Universidade do Grande Rio, Duque da Caxias - RJ, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9072263. Acesso em: 24 jan. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, 13).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 144 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GABRIEL, G. de A. **Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de Francês na UECE**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual Do Ceará. Fortaleza. 2013

GONTIJO, M. R. Uma proposta didática de ensino de inglês como língua estrangeira para promoção da justiça social. **Revista X**, Curitiba, volume 14, n. 6, p. 87-106, 2019.

HARMER, J. **How to Teach Writing**. Harlow: Pearson Education Limited, 2013.

HEILBRONN, Ruth. Literature, Culture and Democratic Citizenship. **Teaching Literature in Modern Foreign Language**. 2019, p. 9.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. *et al.* **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century**. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

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

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

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: PINHEIRO, P. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

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.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2a. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. v. 1. 294p.

KNOBEL, M.; LANKASHEAR, C. Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization. **Journal of Adolescence & Adult Literacy**, SL, ed. 52, n. 1, 2008, p. 22-33. Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices. In: KNOBEL, M. LANKSHEAR, C. (Eds.) **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang, 2008, p. 1-16.

KUMARAVADIVELU, B. (1994) **The Postmethod Condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**. TESOL Quarterly, vol.28(1), p.27-4

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**, in *Leitura em Crise na Escola. As Alternativas do Professor*. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.

LANKASHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Literacies and the Law: Remixing Elements of Lawrence Lessig's Ideal of "Free Culture". In: KNOBEL, M. LANKSHEAR, C. (Eds.) **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang, 2008a, p. 279-307.

LANKASHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices. In: KNOBEL, M. LANKSHEAR, C. (Eds.) **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang, 2008a.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**. 2015, p. 8-20. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/284918725_Digital_Literacy_and_Digital_Literacies_Policy_Pedagogy_and_Research_Considerations_for_Education>. Acesso em: 03 nov. 2021

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

LAZAR, G. **Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers**. Austrália: Cambridge University Press, 1993.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020

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

LOPES, L. C. V.; COSTA, M. E.; SAMPAIO, M. L. P.. Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário. **Entreletras**, v. 2, n. 2, 2011.

LOURENÇO, D. Letramento Literário e (a ausência) de políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literaturas em Língua Inglesa. In: JORDÃO (org.). Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, Curitiba, v. 1, 2011, p. 92-109. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23022/16919>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MACHADO, C. M. **Tratamento Didático Da Literatura Centro-Americana Na Formação De Professores: Um Estudo Sobre Crenças De Futuros Professores De Espanhol Da Uece**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7416824 Acesso em: 24 jan. 2023.

MARIA, L. **O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?** São Paulo: Globo, 2009.

MARQUES, G. M. B. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência**: de leitores em formação a formadores de leitores. orientador: Cleudene de Oliveira Aragão. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5049723. Acesso em: 28 dez. 2022

MARTINS, K. C. C.. Da leitura à literatura ao letramento literário: prática docente em foco. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96468> Acesso em: 24 jan. 2023

MARTINS, R. P. **Trajetórias de Letramento Literário de Professores de Língua Portuguesa**: Da Formação Inicial à Ação Docente. Orientador: Rosana Mara Koerner. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Palmas, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1529903. Acesso em: 28 dez. 2022.

MARTINS, R. P.; KOERNER, R. M. O curso de Letras como agência de letramento literário para estudantes ingressantes e concluintes. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 2, p. 328-340, 2016.

MATHERS, B. **Remix**. Open Visual Thinkery. London, UK, 6 set. 2016. Disponível em: <https://bryanmmathers.com/remix/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade, Salvador**, v. 23, n. 42, p. 23-36, 2014.

MIRANDA, C. V. M.; MONTAÑES, A. P. Reflexo do conto fantástico de Leopold Lugones e Julio Cortázar nas aulas de Espanhol como língua estrangeira. In: ARAÚJO, C. A.;

SILVEIRA (Orgs.). **Da Teoria e da Prática - o ensino de línguas estrangeiras em discussão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 259-279.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A.; Torres-Morales, O. E. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: UEPG. 2015.

NASCIMENTO, D. V. K. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino Fundamental. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 119

145, mar. 2019. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000100119&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201912582>.

NASCIMENTO, S. E. **O Letramento Literário nas Práticas Pedagógicas: Vozes de Professores**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11327998. Acesso em: 28 dez. 2022.

PAREJA, C. J. M. **A mediação da leitura do literário no ensino superior**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11401898. Acesso em: 24 jan. 2023.

PAULINO, G. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009

PAVAN, F. M. Dos livros didáticos aos protótipos de ensino: em direção a um web-currículo. **Revista Triângulo**, v. 10, n. 1, p. 92-106, 2017.

- PAVAN, F. M. **Materiais didáticos no contexto dos novos multiletramentos:** Uma análise dos protótipos de ensino. Orientador: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo. 2020. 229 p. Tese (Doutorado em Língua Aplicada) - UNICAMP, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/356903>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- PEREIRA, F. M. **Leitura e mediação:** a literatura infantil no contexto da pedagogia. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4139> Acesso em: 24 jan. 2023.
- PINHEIRO, A. A. **Os jogos teatrais e a sequência básica de Rildo Cosson na formação do leitor literário no curso de pedagogia Mossoró.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Mossoró. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11001940 Acesso em: 24 jan. 2023.
- PINHEIRO, A. S. O texto literário e a vida: os sentidos da leitura para os mediadores em formação. **Raído**, v. 8, n. 17, p. 139-154, 2014.
- PINHEIRO, M. M. C. **O texto literário no processo de formação do professor de língua espanhola.** 2016. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8550930 Acesso em: 24 jan. 2023.
- PIRES, D. S. Símbolos e arquétipos no teatro: uma análise do espetáculo teatral Mercúrio Retrógrado (2018). **Revista Mosaico-Revista de História**, v. 13, p. 64-71, 2020.
- PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª Ed. Nova Hamburgo: Editora Feevale, 2013.
- RAIMES, A. **Techniques in teaching writing.** Hong Kong: Oxford University Press, 1983
- RANKE, M. C. J. **Professores-leitores e suas relações com a leitura literária:** características, influências e (des)encontros. 2017. 245 p. Tese (Doutorado em Letras - Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.
- RIBEIRO, B. O. **A literatura nas aulas de português e espanhol como língua adicional no ensino superior da UNILA.** 2021. 234 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5655> Acesso em: 1 jun. 2022.
- ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **THE ESPECIALIST**, v. 38, p. 1-20, 2017.
- ROSA JUNIOR, P. A. F.. FORMANDO PROFESSORES E TAMBÉM LEITORES: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 2, p. 692-712, 2020.

SALDANHA, D. M. L. L. **O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo.** 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26401> Acesso em: 24 jan. 2023.

SANTANA, P. A. R. **Write, Learn, Teach:** Protótipo De Ensino Para A Produção Escrita Na Formação De Professores De Língua Inglesa Às Lentes Da Teoria Sociocultural 2020. 95 folhas. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SANTANA, P. A. R.; AIRES, A. P. L. S. **O material didático para ensino de línguas em uma cultura participativa:** protótipos de ensino e a formação de professores. In: Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas – SEPECH, XIII., 2021. Comunicação Oral. Londrina, 2021.

SANTOS, J. R. O.; YAMAKAWA, I. A. A leitura e o letramento literário em perspectiva: discutindo abordagens, matizando conceitos. **REVISTA X**, Curitiba, volume: 12, n. 3, p. 84 - 101, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50172>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SANTOS, P. A. D. G. C.; MACEDO, M. S. A. N.. SENTIDOS (RE) CONSTRUÍDOS NA LEITURA DE CLARICE LISPECTOR EM UMA AULA SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR-MEDIADOR. **EntreLetras**, v. 11, n. 3, p. 273-297, 2020.

SIDDAWAY, A. P.; WOOD, A. M. HEDGES, L. V. How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. **Annu Rev Psychol.**, [s. l.], ed. 70, p. 747-770, 2019. DOI doi:10.1146/annurev-psych-010418-102803. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30089228/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SILVA, J. P. I. **Literatura E Ensino De Língua Espanhola:** Um Olhar Para Os Currículos De Formação Inicial De Três Universidades Do Rio Grande Do Sul. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10681284 Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVA, L. H. O.; MAGALHÃES, H. G. D. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: Dernival Venâncio Ramos; Karylleila dos Santos Andrade; Maria José de Pinho. (Org.). **Ensino de língua e literatura:** reflexões e perspectivas interdisciplinares. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-92.

SILVA, M. J. F. **Texto literário em língua espanhola no contexto acadêmico:** reflexos da formação docente. Orientador: Crigina Cibelle Pereira. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3950061. Acesso em: 28 dez. 2022

SILVEIRA, D; GERHARDT, T. (eds.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 21 jun 2020. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.

SOARES, T. L. **A formação do leitor por meio da literatura: uma reflexão pedagógica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual de Goiás. Goiás. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1049439 Acesso em: 24 jan. 2023.

SOLERA, D. S. **Letramento crítico-literário no ensino de línguas estrangeiras: possibilidades e desafios**. Orientador: Ana Paula Martinez Duboc. 2020. 179 p. Dissertação

(Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Psicologia) - USP, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-02122020-180300/publico/6463787_DANILO_DA_SILVA_SOLERA_rev.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

SOUSA, S. M. B. **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9334349 Acesso em: 24 jan. 2023.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula**. 2013, p. 101-107. Disponível

em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SOUZA, R. M. **Entre As Políticas Públicas De Currículo E A Prática De Formação Continuada De Professores**: a (in)visibilidade da Literatura. Orientador: Adriana Lins Precioso. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Mato Grosso,

Sinop, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9724365. Acesso em: 28 dez. 2022.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TIBERIO, D. **A Literatura no Ensino de Língua Inglesa**. João Pessoa, 2014. Universidade Estadual da Paraíba. Monografia (Especialista em Práticas Pedagógicas) Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, 2014.

TICKS, L. K. O livro didático de língua inglesa: concepções de linguagem e de ensino.

Linguagens & Cidadania, Santa Maria, set. 2017. ISSN 2674-6921. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/29188/16381>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1516849229188>

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (ed.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. New York: Cambridge University Press, 2001. cap. 9.

TOMLINSON, B. **Developing Materials for Language Teaching**. 2. ed. Bloomsbury Publishing, 2013.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS Editora, 2005.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?lang=en>. Acesso em: 05 nov. 2021

VILAÇA, M. L. C. **Web 2.0 e materiais didáticos de línguas**: reflexões necessárias. Cadernos do CNLF, Vol. XV, No 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiLD, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_1/90.pdf

VILAÇA, M. L. C.; ARAUJO, E. V. F. Questões de Comunicação na Era Digital: Tecnologia, Cibercultura e Linguagem. In: **E-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis**, v.3, Número 2, Mai.-Ago. 2012. Disponível em: http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/457/pdf_239

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

WEN-CHENG, W.; CHIEN-HUNG, L.; CHUNG-CHIEH, L.. Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom. **English Language Teaching**, Canada, v. 4, ed. 2, p. 91-96, 2011. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080671.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

WIELEWICKI, V. H. G. LETRAMENTO LITERÁRIO E AVALIAÇÃO: EMPALHANDO A BORBOLETA?. **Revista X**, [S.l.], v. 1, n. 1.2011, nov. 2011. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24551/16916>>. Acesso em: 29 jul. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011.24551>.

ZANCOPE, T. C. **Teaching English to Teachers**: Uma proposta de protótipo para a formação inicial de professores de pela perspectiva da Justiça Social. 2020. 80 p. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020).

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

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008a.

ZAPPONE, M. H. Y; WIELEWICKI, V. H. G. “Afinal, o que é Literatura?” In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3.ed. Maringá: Eduem, 2009, p. 19-30.

ZIMMERMAN, B. The Puzzle of the Color Symbolism in The Masque of the Red Death: Solved at Last?. **The Edgar Allan Poe Review**, v. 10, n. 3, p. 60-73, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS - MESTRADO PROFISSIONAL

Título: Protótipo de Formação de Professores Para Leitura Literária No Ensino de Línguas

Mestranda: Ana Paula Luiz dos Santos Aires

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Machado Brener

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Professor(a) e Graduando(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “Protótipo de Formação de Professores Para Leitura Literária No Ensino de Línguas”, vinculada ao programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (MEPLEM – UEL), sob orientação da professora Dra. Fernanda Machado Brener.

O objetivo principal deste estudo é identificar de que modos professores lidam com a leitura literária em sala de aula, principalmente em cursos de língua estrangeira, a fim de contribuir com uma abordagem para leitura literária na perspectiva dos multiletramentos em cursos de formação de professores e a produção de um material didático digital de ensino que possa auxiliar professores de graduação e professores em formação com o letramento literário. Sua participação será importante para a geração de dados, pois você integra o grupo de participantes no qual pretendo situar a pesquisa (professor de inglês em formação inicial e continuada, atuantes em contextos diversos), e ocorrerá das seguintes formas: 1) pela participação na implementação do material (que, possivelmente, ficará registrada por meio da gravação de aulas); 2) caso necessário, gravação das aulas em que ocorrerá a implementação do material, por meio de aplicativo virtual (ex. Google Meet, Skype, Zoom, etc.), conforme horário da disciplina “Língua Inglesa” – cedido para a pilotagem do material. 3) Participação no grupo focal, caso participe da pilotagem do material. Saliento que a(s) entrevista(s) será(ão) gravadas em áudio para posterior análise e trechos desta(s) e das respostas produzidas no questionário poderão ser reproduzidos na seção de análise do material do artigo a ser produzido.

A conclusão do estudo está prevista para fevereiro de 2022. Os resultados dessa pesquisa serão expostos no artigo de apresentação do produto do mestrado que, uma vez aprovado, será disponibilizado em arquivo público, em meio digital (no banco de teses e dissertações do programa) e impresso (biblioteca da instituição) e poderá ser divulgada, integral ou parcialmente, em forma de publicação ou exposição oral nos meios científicos.

Como convidado(a), sua participação é voluntária e seu anonimato será garantido. Por estar ciente de que toda e qualquer pesquisa possa gerar desconforto – como constrangimento e estranhamento à abordagem – ou riscos, inclusive psicológicos, aos participantes, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões. Esta pesquisa lhe reserva o direito de recusar-se a tomar parte em quaisquer etapas do processo, ou mesmo retirar seu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo.

Como benefícios, salientamos que sua participação contribuirá com a literatura acerca dessa temática e servirá como fomento para cursos de formação de professores. Saliento que, ao participante, não haverá remuneração, nem custos de qualquer natureza.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPESH) da UEL/Plataforma Brasil, mediante parecer número 4.587.374.

Os dados gerados por interesse desta pesquisa (relatos escritos e/ou gravações de grupo focal; diários do professor; gravações das implementações e arquivos enviados ao Google Classroom) ficarão arquivados em mídia digital (arquivo .mp3 e/ou .mp4 e .pdf), em posse da

pesquisadora, podendo a qualquer momento requisitar seu compartilhamento. Tais dados serão imprescindíveis tanto para a análise da implementação e do material e servirão de subsídios para as necessárias adaptações e readequações do material proposto.

Em caso de dúvidas ou de maiores esclarecimentos poderá me contatar Ana Paula Luiz dos Santos Aires, celular: (43) 98860-1026, ou e-mail: anapaula.aires@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Esta carta-convite é parte integrante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina-PR, 03 de março de 2021.



Ana Paula Luiz dos Santos Aires (pesquisadora)
Universidade Estadual de Londrina
anapaula.aires@uel.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecid(a/o) sobre os procedimentos da pesquisa em carta-convite - parte integrante deste termo de consentimento - concordo em participar **voluntariamente** nas condições descritas acima. Declaro ainda que (escolher uma das alternativas):

- () prefiro ser identificado(a) pelo meu primeiro nome na pesquisa
- () ser identificado por nome fictício, deixando a critério da pesquisadora sua escolha
- () ser identificado pelo seguinte nome fictício: _____

Ass.: _____

Data: _____

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)



Termo de Autorização do Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Eu, VIVIANE APARECIDA BAGIO FURTOSO, coordenadora em exercício do colegiado do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, declaro ciência e autorizo a condução da pesquisa **"Protótipo de Formação de Professores Para Leitura Literária No Ensino de Línguas"** e a coleta de dados da implementação do material no Curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas, sob a responsabilidade de Ana Paula Luiz dos Santos Aires, aluna regular do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM-UEL), tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em Fevereiro de 2022.

Declaro ciência de que as unidades de análise da pesquisa serão alunos do segundo ano do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, incluindo grupo focal e registro de atividades na plataforma Google Meets e gravações das aulas em que ocorrerá a implementação do material, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Londrina, 24 de Fevereiro de 2021.

Atenciosamente,



Assinatura da Coordenação do Colegiado

Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Diretora do Centro de Letras e Ciências Humanas / UEL
Coordenadora do Colegiado LEM – em exercício
Chapa funcional: 2205578

APÊNDICE C – UNIT 1 – LESSON 1 (PLANO DE AULA)

UNIT 1 – Objective	<ul style="list-style-type: none"> Recognize elements (implicit and explicit) in a narrative text, such as, theme, background, characters, literary devices (show, don't tell). Use “remixing” as a tool for comprehension and resignification(s) a literary text could have to its reader, depending on their historical and sociocultural context. Analyze literary texts critically.
LESSON 1	Synchronous*
Resources	<ul style="list-style-type: none"> Powerpoint (for the Professor) Scorm link (for Ss to control and access content) Google Classroom Youtube/TedEd; Genial.ly; PoeMuseum.com Docs: ACTIVITIES FOR UNIT 1 – LESSON 1

Stage	Activity	Time
SITUATED PRACTICE (Experiencing the known & the new) #01 FIRST GLANCE	<p style="text-align: center;">TASK 1 – Who's the writer?</p> <ul style="list-style-type: none"> Step 1: <ul style="list-style-type: none"> First, Ss will be asked to answer to the question “What are you afraid of?” Then, the Professor is supposed to say some fears people have (such as ‘death’, ‘insanity’, ‘the unknown’). Ss are supposed to add more fears to this list. Then Ss will have to choose the top 3 worst fears and say if they know any story related to one of them (and which ones) Step 2: The Professor will show some pictures related to the author (such as a cask Of Amontillado; a black cat; a heart; a raven) and let Ss predict who the writer is. Step 3: Ss will be asked to share what they know about Edgar Allan Poe. Step 4: For this one, the professor has two options. <ul style="list-style-type: none"> OPTION ONE: Ss will play a puzzle quiz on genial.ly (https://view.genial.ly/603985094ad9370d7eebce2b/interactive-content-untitled-genially) with useful information about the author. As a reward, they'll see a picture that is related to the short story 	20' ~ 25'

	<p>they'll read, and might help them understand some difficult parts of it.</p> <p style="text-align: center;">- OPTION TWO:</p> <p>Ss will watch the video “Why should you read Edgar Allan Poe?” (http://www.youtube.com/watch?v=8lgg-pVjOok&feature=emb_title). Then, they'll do the quiz “Think” from TedEd (https://ed.ted.com/on/9BwazOYs#review) to check comprehension.</p> <p><i>Note: “Edgar Allan Poe was one of the most important and influential American writers of the 19th century. He was the first author to try to make a professional living as a writer. Much of Poe’s work was inspired by the events that happened around him.” (For more info: https://www.poemuseum.org/who-was-edgar-allan-poe)</i></p>	
<p>SITUATED PRACTICE (Experiencing the known & the new)</p> <p style="text-align: center;">#02 GETTING ACQUAINTED</p>	<p style="text-align: center;">#TASK 2 - Setting the scene</p> <p>a. Based on what Ss possibly know about Poe’s works, ask Ss to predict what “The masque of red death is about” – Ss are supposed to relate the clock and the sound effect with the title. Give them 5 min to discuss in pairs and come up with something. Then, as a whole group, let them share their discussions (for about 5 more minutes or so).</p> <p>b. Tell them, they'll read some parts of the short story. Have them choose a trio or pair and remind them that they'll be working with the same people until the last lesson of this material. (For the excerpts and questions, check ACTIVITIES FOR UNIT 1 – LESSON 1)</p> <p>c. After reading “Excerpt 1”, Ss are supposed to get together (with their pairs or trios) to discuss the following questions:</p> <p style="padding-left: 40px;">1. What kind of story does it resemble? Explain why.</p> <p style="padding-left: 40px;">A. How would a masquerade ball be in a fairytale? What would you expect to happen?</p> <p style="padding-left: 80px;">2. What do you think is the red death?</p> <p style="padding-left: 40px;">A. Do you think it resembles something real? What could it possibly be?</p> <p style="padding-left: 40px;">3. How does Prince Prospero react to the Red Death?</p> <p style="padding-left: 80px;">A. Why do you think he does it?</p> <p style="padding-left: 80px;">B. What do his actions show about him?</p> <p>POSSIBLE ANSWERS:</p> <p><i>Professor, mind that there are many possible answers and Ss should be encouraged to participate and share their different perspectives on the text. It’s important, however, to guide them, especially if an answer is not possible. So, an option would be</i></p>	<p>40 ~ 50</p>

	<p>to make them “PROVE” what they’re saying by showing evidences from the text.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. A fairytale (Ss are supposed to explain by identifying these elements – the characters: prince, dames, knights; the setting: castle; the beginning: “The red death had long devastated the country”; the structure (“the prince had provided all the appliances of pleasure...”, etc.) <p>A. With music; dancers; food; princes and princesses; etc.</p> <p>2. It’s a plague.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A. Personal Answer. (Maybe the Black Death/Bubonic plague but worse or Tuberculosis). • 3. Prince Prospero locks himself and some of his rich friends in his castle. He does not allow anyone else to leave or enter the place. He offers food, entertainment, abundance, and all possible luxurious things for his guests. <p>A. Personal answer.</p> <p>B. Personal answer. (If Ss respond that these actions show that he is a good person, guide them into the text and ask for “proof” for this answer).</p> <p>OBS.: For this activity, send Ss to breakout rooms for about 10 min, if it’s an online class.</p> <p>d. After that, there are two possibilities:</p> <p>OPTION 1: Ss can read Excerpt 2 in pairs or trios and try to represent the description of the rooms with a picture or they can try to draw – or something else. (Give about 10’ for them to do so)</p> <p>OPTION 2: Ss will watch to “Edgar Allan Poe. Extraordinary Tales - La maschera della morte rossa [SUB ITA]” From 0:00 min to 4:00 min (https://www.youtube.com/watch?v=eSPwGWIUFrc&t=510s). They must not watch more than that. This short video will be used for them to have an idea of the structure of the rooms. They should be asked to write keywords related to the structure of the castle as they watch to it. (They can upload the notes after that)</p>	
<p>SITUATED PRACTICE (Experiencing the known & the new)</p> <p>#03 GETTING ACQUAINTED</p>	<p>#TASK 3 – Important Elements</p> <p>a. Students will be divided into 7 groups. Each group is supposed to read the excerpt related to one of the rooms. They must come up with ideas on what their room (and its color) represent. They can use their imagination by trying to describe how the ball was happening in that room and why. (the guests’ actions, type of song, scenario, etc.)</p> <p>Obs.: if there are less Ss, the groups can be rearranged into 4 or 5. If so, one of the groups can describe both</p>	

	<p>rooms 3 and 4 OR 5 and 6. Also, the bigger group should be responsible for room 7, which is the most difficult one.</p> <p>If it's an online class, Ss are supposed to work in breakout rooms</p> <p>b. After that, Ss will share their discussions with the whole group (first, they should explain how their room was – with only a few words). Other Ss can opine on each other's room as well. The idea is that they work together in order to create meaning related to that part of the short story, as they'll need to pay attention to it as they read.</p> <p>Here are some suggestions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Why do you think only the last room was different? • What do you think these rooms represent? 	30'
#	<p style="text-align: center;">#ASSIGNMENT</p> <p>Ss will be told to work with the short story as homework. They must work in pairs or trios to check comprehension and discuss ideas. (See ASSIGNMENT 1 in ACTIVITIES FOR UNIT 1 – LESSON 1)</p>	#

ACTIVITIES FOR UNIT 1 – LESSON 1

TASK 2: SETTING THE SCENE

Excerpts from “The Masque of the Red Death” by Edgar Allan Poe

From: <https://www.poemuseum.org/the-masque-of-the-red-death>

Activity 1 – Pre-reading 1: Setting the scene

Excerpt 1
<p>“The red death had long devastated the country. No pestilence had ever been so fatal, or so hideous. Blood was its Avatar and its seal -- the madness and the horror of blood.(...)”¹²⁹</p> <p>“But Prince Prospero was happy and dauntless and sagacious. When his dominions were half depopulated, he summoned to his presence a thousand hale and light-hearted friends from among the knights and dames of his court, and with these retired to the deep seclusion of one of his crenellated abbeys. This was an extensive and magnificent structure, the creation of the prince's own eccentric yet august taste. A strong and lofty wall girdled it in. This wall had gates of iron. The courtiers, having entered, brought furnaces and massy hammers and welded the bolts. (...) The prince had provided all the appliances of pleasure. There were buffoons, there were improvisatori, there were ballet-dancers, there were musicians, there was Beauty, there was wine. All these and security were within. Without was the ‘Red Death’.”¹³⁰</p>

¹²⁹ Paragraph 1

¹³⁰ Paragraph 2

1. What kind of story does it resemble? Explain why.
 - a. How would a masked ball be in a fairytale? What would you expect to happen?
2. What do you think is the red death?
3. Do you think it resembles something real? What could it possibly be?
4. How does Prince Prospero react to the Red Death?
 - a. Why do you think he does it?
 - b. What do his actions show about him?

POSSIBLE ANSWERS:

Professor, mind that there are many possible answers and Ss should be encouraged to participate and share their different perspectives on the text. It's important, however, to guide them, especially if an answer is not possible. So, an option would be to make them "PROVE" what they're saying by showing evidences from the text.

• 1. A fairytale (Ss are supposed to explain by identifying these elements – the characters: prince, dames, knights; the setting: castle; the beginning: "The red death had long devastated the country"; the structure ("the prince had provided all the appliances of pleasure...", etc.)
A. With music; dancers; food; princes and princesses; etc.

2. It's a plague.

• A. Personal Answer. (Maybe the Black Death/Bubonic plague but worse or Tuberculosis).

• 3. Prince Prospero locks himself and some of his rich friends in his castle. He does not allow anyone else to leave or enter the place. He offers food, entertainment, abundance, and all possible luxurious things for his guests.

A. Personal answer.

B. Personal answer. (If Ss respond that these actions show that he is a good person, guide them into the text and ask for "proof" for this answer).

Activity 2 – Pre-reading 2: Setting the scene

Excerpt 2 – Option 1

"It was toward the close of the fifth or sixth month of his seclusion that the Prince Prospero entertained his thousand friends at a masked ball of the most unusual magnificence."¹³¹
"It was a voluptuous scene, that masquerade."¹³²

"But first let me tell of the rooms in which it was held. There were seven -- an imperial suite. (...) The apartments were so irregularly disposed that the vision embraced but little more than one at a time. There was a sharp turn at every twenty or thirty yards, and at each turn a novel effect. To the right and left, in the middle of each wall, a tall and narrow Gothic window looked out upon a closed corridor which pursued the windings of the suite. These windows were of stained glass whose color varied in accordance with the prevailing hue of the decorations of the chamber into which it opened."¹³³

Or

Video - Edgar Allan Poe. Extraordinary Tales - La maschera della morte rossa [SUB ITA] - Option 2

Watch from 0:00 min to 4:00 min

(<https://www.youtube.com/watch?v=eSPwGWIUFRc&t=510s>).

¹³¹ Paragraph 3

¹³² Paragraph 4

¹³³ Paragraph 4

Write keywords that might be useful to describe the scenes, especially the structure of the castle. Then upload it to Google Classroom.

.....

TASK 3 – IMPORTANT ELEMENTS

Activity 1

Students will be divided into 7 groups. Each group is supposed to read the excerpt related to one of the rooms. They must come up with ideas on what their room (and its color) represent. They can use their imagination by trying to describe how the ball was happening in that room and why. (the guests' actions, type of song, scenario, etc.)

Room 1

“That at the eastern extremity was hung, for example, in blue -- and vividly blue were its windows.”
--

Room 2

“The second chamber was purple in its ornaments and tapestries, and here the panes were purple.”
--

Room 3

“The third was green throughout, and so were the casements.”
--

Room 4

“The fourth was furnished and lighted with orange(...)”

Room 5

“(...)the fifth with white(...)”

Room 6

“(...) the sixth with violet.”

Room 7

“The seventh apartment was closely shrouded in black velvet tapestries that hung all over the ceiling and down the walls, falling in heavy folds upon a carpet of the same material and hue. But in this chamber only, the color of the windows failed to correspond with the decorations. The panes were scarlet -- a deep blood color.”

(Ss will share their discussions with the whole group. Others can opine on each other's rooms as well.)

POSSIBLE QUESTIONS:

- Why do you think only the last room was different?
- What do you think these rooms represent?

.....

ASSIGNMENT 1

At home, you'll read “The Masque of the Red Death” to find out the rest of the story and confirm your answers. You'll have some tasks for you to accomplish while you read it. Remember that “NO ONE KNOWS EVERYTHING, EVERYONE KNOWS

SOMETHING”, so count on your partner(s), discuss what you read and do the proposed activities together.

TASK 1

- Take this quiz: <https://quizlet.com/548343952/learn> - If necessary, you can review the vocabulary by choosing another mode (<https://quizlet.com/br/548343952/the-masque-of-the-red-death-flash-cards/>)

TASK 2

- Read the short story (<https://www.poemuseum.org/the-masque-of-the-red-death>). Imagine you're one of the characters in it. Check if the ideas discussed during our class were confirmed (especially the ones related to the plot). Comment your impressions with your pair/trio. What did the story cause on you?/How did you feel with it?

APÊNDICE D – UNIT 1 – LESSON 2 (PLANO DE AULA)

Unit 1	<ul style="list-style-type: none"> Recognize elements (implicit and explicit) in a narrative text, such as, theme, background, characters, literary devices (show, don't tell). Use “remixing” as a tool for comprehension and resignification(s) a literary text could have to its reader, depending on their historical and sociocultural context. Analyze literary texts critically.
LESSON 2	Asynchronous
Resources	<ul style="list-style-type: none"> Powerpoint (for the Professor) Scorm link (for Ss to control and access content) Google Classroom ACTIVITIES FOR UNIT 1 – LESSON 2 Flipgrid Video from youtube (https://youtu.be/4IOsFCieGQA)

Stage	Activity	Time
<p>SITUATED PRACTICE (Experiencing the known and the new)</p> <p>#01 BECOMING FAMILIAR WITH THE TEXT</p>	<p>TASK 1: Reviewing and comprehending</p> <ul style="list-style-type: none"> Step 1: Ss will answer to “What do you remember about the plot of ‘The Masque of The Red Death’?” Step 2: Ss will answer to some questions from a quiz (Check ACTIVITIES FOR UNIT 1 – LESSON 2: TASK 1 - Quiz for the questions and answers) <p>If it's an asynchronous class, they should print the screen of their tests for the P.</p>	10'
<p>SITUATED PRACTICE (Experiencing the known and the new)</p> <p>#02 BECOMING FAMILIAR WITH THE TEXT</p>	<p>TASK 2: Using remixing to comprehend & discovering “Show, don't tell”</p> <p>In pairs or trios, Ss will reread the short story. With their partner(s), they'll select a piece of the story, in which they could clearly visualize the scene. Together, they are supposed to represent what they've read in another way (they can make a short video, a cartoon/drawing, etc.). Tell them that this scene has to be descriptive, if they struggle with their choices. (They have to SHOW the actions)</p>	25'
<p>OVERT INSTRUCTION (Conceptualizing – Naming & theorizing)</p> <p>#03 DIGGING A LITTLE DEEPER</p>	<p>TASK 3: Analyzing & Understanding Allegories</p> <ul style="list-style-type: none"> Ss discuss what they think an allegory is. They must share their discussions with the whole class. Ss can watch this video to check their ideas (https://youtu.be/4IOsFCieGQA) <i>Optional:</i> Ss can have access to literarydevices.com (https://literarydevices.com/allegory/) There, they'll 	35'~45'

	<p>find a short explanation of “allegory”, some examples and a short test at the end.</p> <p>Ss will complete the chart related to symbols (CHECK ACTIVITIES FOR UNIT 1 – LESSON 2: Task 3).</p>	
<p>CRITICAL FRAMING (Analyzing functionally & critically)</p> <p>#04 QUESTIONING (or nitpicking) THE TEXT</p>	<p>TASK 4: Being Critical</p> <ul style="list-style-type: none"> Ss will discuss these questions with their partner(s). Record a video on Flipgrid. Attach the link to Google Classroom: <p><i>Connecting the story to real life experiences:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> How can you relate the short story to a real situation? Which one? Why? How do you feel about it? <p><i>Thinking critically:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> If Poe was alive today and decided to write about this situation, how would it be? What symbols do you think he would have used? Why? (you don’t have to think of all of them) <p><i>Taking Action:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> What are the implications of this situations to different groups of people? What problems could arise? What could be done to solve them? Or What could be done to make people take action into doing something to change this situation? <p><i>Answers are all personal.</i></p>	20’~30’
<p>TRANSFORMED ACTION (Applying knowledge appropriately & creatively).</p> <p>#04 QUESTIONING (or nitpicking) THE TEXT</p>	<p>ASSIGNMENT 2: Adapting the story</p> <p>A way to look for solutions for problems is by letting other people know about it. Based on the previous discussions, adapt the short story to our context: <i>What is a problem we face nowadays that should be told and discussed?</i></p> <p>Think of a way you can do so. You can record a video, create a cartoon, make a song, write a few words or record you and your partner(s) telling the story, etc. (Have in mind that it does not have to be something complicated, you’re free to use any tool you feel comfortable with).</p> <p>SUGGESTIONS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Use the same characters Use the same situation Use the same symbols Use the same narrative structure <p>Examples of things you can do – based on interpretations of “The Masque of the Red Death”¹³⁴</p>	

¹³⁴ Storyboard that: <https://www.storyboardthat.com/es/storyboards/rebeccaray/the-masque-of-the-red-death---plot>

	<p><i>Professor: Tell Ss to share their productions with other Ss as soon as they finish them. For example, they can post a link for the productions on the comments. (They'll need these for next class)</i></p>	
--	---	--

ACTIVITIES FOR UNIT 1 – LESSON 2

TASK 1: REVIEWING AND COMPREHENDING

QUIZ – Questions and Answers (it can be adapted to any platform

Correct answers in bold

1. What is the Red Death? How did it get its name?

- A. It's a disease that has killed all poor people. It gets its name from the symptoms it causes: red face, pain on the muscles, cough with blood.
- B. It's a pestilence that has devastated the country. It gets its name from how it kills its victims – by causing sharp pain, dizziness, and bleeding at the pores.**
- C. It's a disease that has spread rapidly. The name comes from the blood people cough when they have it.

2. How did Prince Prospero respond to the Red Death?

- A. He refuses to believe that the Red Death is real and tells everyone to go back to work, or their country will lose a lot of money.
- B. He creates a vaccine for it and kills everybody who refused to take it
- C. He tries to escape from the Red Death by locking himself and his friends in his abbey/castle. He throws lavish parties while the rest of the country suffers.**

3. What's unique about the 7th chamber?

- A. It has vividly blue windows.
- B. It has deep red windows that create an illusion of blood as light passes through them.**
- C. It is purple in its ornament, tapestries, and panes.

4. What strange effect does the clock have on the partygoers?

- A. When it chimes, people start dancing, laughing and eating. The sound of it reminds them of their lives before the Red Death.
- B. When it chimes, people stop doing what they're doing. They momentarily become afraid and look pale.**
- C. When it chimes, everyone stops. They are playing a game, so, they have to "freeze" in their positions.

5. Why didn't the guests go into the 7th chamber?

Comics:

https://lh3.googleusercontent.com/proxy/xiJXb5Ra6L44CoXlPl3hkpEzt1PmIO9MQ2DggErGzEvA_cq9JLU6DQLYgivdCdQyusEVzFP8GJNlglCgb8qwu4mUKg and

https://longboxofdarknesscom.files.wordpress.com/2020/05/img_2620.jpg?w=1200

Gif: https://mir-s3-cdn-cf.behance.net/project_modules/max_1200/3c3e2051353567.58eb4ba9cbbd.gif

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=eSPwGWIUFRc&t=233s>

Drawing: <https://i.pinimg.com/originals/b2/87/e5/b287e5b8b6c21993117ba5ac1e5afc87.jpg>

A. It's where the clock is, which causes a terrorizing effect on the guests. Also, the room is blood-colored.

B. They don't go there because it is too dark. No one is there, so they prefer the other chambers. What is the uninvited guest's description and what does it appear to be?

C. They avoid the room because it's where they can sleep. They don't want to ruin the place with food or wine.

6. What does Prince Prospero do when he notices the intruder?

A. First, he feels disgusted and, maybe, a little terrorized. Then, he becomes angry and tries to attack the intruder.

B. First, he feels desperate. Then he tells people to attack the intruder as he wasn't supposed to be there.

C. First, he feels annoyed. Then, he decides to invite the intruder to eat, drink and party with the others.

7. What happens to Prince Prospero?

A. When he tries to attack the figure with a dagger, he instantly drops dead as soon as the intruder turns to face him.

B. He attacks the figure with a dagger. He kills it, but someone else attacks him as well. He gets hurt and faints.

C. He tries to attack the figure with a dagger. However, the figure also has a dagger and attacks him back. Both drop dead.

8. What is the uninvited guest's description and what does it seem to be?

A. It is short and slim. It seems to be a hungry child looking for food and comfort.

B. It is tall. It seems to be a strong man who wanted vengeance for Prince Prospero has done to the poor people.

C. It is tall and gaunt. It seems to be a dead body. His clothes remind blood.

9. What happens when they unmask the intruder?

A. People find out that his mask was "untenanted by any tangible form", which means that the person behind the mask had a disfigured face.

B. People find out that his mask was "untenanted by any tangible form", which means that there was nothing behind the mask.

C. People find out that his mask was hiding Prince Prospero's twin brother, who was left outside the castle and wanted revenge.

10. Who was the masked figure?

A. It was a stranger.

B. It was a poor person who was left outside to die. He had the Red Death and, as revenge for Prince Prospero's actions, he decided to go to the party to spread the disease among the rich.

C. It was the Red Death incarnate.

TASK 3: ANALYZING AND UNDERSTANDING ALLEGORY

Complete the chart activity

An **allegory** is a work of art, such as a story or painting, in which the characters, images, and/or events act as symbols. The symbolism in an allegory can be interpreted to have a deeper meaning. An author may use allegory to illustrate a moral or spiritual truth, or political or historical situation. Symbolism and metaphor, devices that both compare objects with ideas, are often employed in allegory. In “The Masque of the Red Death”, we can find many symbols. **With your partner(s), discuss and complete this chart explaining what you think each symbol represents. Why do you think they’re there? What’s “the lesson” to be learned with it?**

SYMBOL	WHAT IT REPRESENTS	WHY DO YOU THINK IT’S IN THE STORY? WHAT’S “THE LESSON” TO BE LEARNED WITH IT?
Prince Prospero		
The guests		
The masked visitor		
The masquerade		
The castle/abbey		
The chambers <ul style="list-style-type: none"> • Blue • Purple • Green • Orange • White • Violet • Black 		
The music		
The clock		
The tripods with flames		
Theme/Plot	~	

Answer Key – Possible answers*

Professor: Have in mind that Ss can come up with different ideas, as they can create different meanings with what they read. Be open for different interpretations and always ask Ss to prove their point/illustrate something by showing what made them conclude that from the text.

SYMBOL	WHAT IT REPRESENTS	WHY DO YOU THINK IT’S IN THE STORY? WHAT’S “THE LESSON” TO BE LEARNED WITH IT?
Prince Prospero	The wealthy, privileged people/the upper class.	The wealthy think they can avoid suffering and death or they are above others, having mortality; however, they’re not.
The guests	They represent humanity/human beings.	Even isolated, they end up dead from the Red Death.

		This shows that no one can escape death.
The masked visitor	It represents the Red Death/the plague, death in general.	It shows us that we cannot escape death, no matter how hard we try. Death will come looking for us.
The masquerade	An attempt to avoid unpleasant things by pretending everything is okay.	People have a hard time facing their mortality or a serious problem, so they simply ignore it.
The castle/abbey	It represents a physical barrier to the disease. It's an escape from it.	Even though its purpose is to keep the disease out, death still penetrates the castle walls.
<p>The chambers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blue • Purple • Green • Orange • White • Violet • Black 	<ol style="list-style-type: none"> 1. They represent the stages of life (as in Shakespeare's <i>As you like it</i>) 2. The seven deadly sins: <ul style="list-style-type: none"> • Pride: excessive belief in one's own abilities that interferes with the individual's recognition of the grace of god. Also known as Vanity. • Envy: the desire to have others' possessions, status, abilities, or situation. Jealousy. • Gluttony: Excessive desire to overeat. • Lust: Excessive craving for the pleasures of the body. • Anger: manifested in the individual who has a strong feeling of annoyance, displeasure, or hostility. Wrath. • Greed: Excessive desire for material wealth or gain. Covetousness. • Sloth: Laziness. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The rooms begin in the east and end in the west (the sunrise and sunset). The last room represents death. 2. They're related to everything that is wrong in the world and are attributed to the selfish causes of human behavior, the actual reasons why people hurt each other.

The music	It represents life or the tempo of life	It gives us a sense of vulnerability; each time is stilled by the chiming of the clock, we recognize life is fleeting.
The clock	It represents our time on earth, our life span.	The chimes are a constant reminder of the time we have left on earth. Time is still ticking onwards (like the beating of a heart)
The tripods with flames	They represent light and hope. Hope can be seen in the strength of a small flame.	Like the guests, the tripods are snuffed out at the end by death. Once everyone's dead, hope can no longer be achieved. There is no one left to keep hope alive.
Theme/Plot	~	There is no escaping death, everyone is on the same playing field, where death is concerned.

.....

ASSIGNMENT 2 – Adapting the story

A way to look for solutions for problems is by letting other people know about it. Based on the previous discussions, adapt the short story to our context: What is a problem we face nowadays that should be told and discussed?

Think of a way you can do so. You can record a video, create a cartoon, make a song, write a few words or record you and your partner(s) telling the story, etc. (Have in mind that it does not have to be something complicated, you're free to use any tool you feel comfortable with).

SUGGESTIONS:

- Use the same characters
- Use the same situation
- Use the same symbols
- Use the same narrative structure

Examples of things you can do – based on interpretations of “The Masque of the Red Death”

1. Storyboard that: <https://www.storyboardthat.com/es/storyboards/rebeccaray/the-masque-of-the-red-death---plot>
2. Comics: https://lh3.googleusercontent.com/proxy/xiJXb5Ra6L44CoXlPI3hkpEzt1PmIO9MQ2DggErGzEvA_cq9JLU6DQLYgivdCdQyusEVzFP8GJNlgLcgb8qwu4mUKg and https://longboxofdarknesscom.files.wordpress.com/2020/05/img_2620.jpg?w=1200
3. Gif: https://mir-s3-cdn-cf.behance.net/project_modules/max_1200/3c3e2051353567.58eb4ba9cddbdf.gif
4. Video: <https://www.youtube.com/watch?v=eSPwGWIUFRc&t=233s>

5. Drawing:

<https://i.pinimg.com/originals/b2/87/e5/b287e5b8b6c21993117ba5ac1e5afc87.jpg>

HOW TO ASSESS ASSIGNMENT 2

It's recommended that Ss share their productions with other groups. As they're all teachers-to-be (or already teach), it's important that they evaluate each other's work. It would also be important to make them evaluate themselves.

The questions below can be used:

- Do you think this production is relevant somehow?

() Yes, because: _____

() No, because: _____

In case you want to comment more or give suggestions:

- Do you believe the message of this production is clear? Can people easily understand it?

() Yes, because: _____

() No, because: _____

What could be done to improve it?

- Are the colors, elements, characters, design and structure used appropriate for the genre/theme?

() Yes, because: _____

() No, because: _____

What could be done to improve this production?

- Can it be easily related to Poe's "The Masque of the Red Death"?

() Yes, because: _____

() No, because: _____

In case you want to comment more or give suggestions:

APÊNDICE E – UNIT 2 – LESSON 3 (PLANO DE AULA)

UNIT 2 (Objective)	<ul style="list-style-type: none"> • Discuss in which ways working with fanfiction could contribute with active learning opportunities. • Identify elements of a fanfiction and their role in meaning-making. • Discuss “authenticity” and remixing. • Use “show, don’t tell” (Imagery) to write/tell a story in English
LESSON 3	Asynchronous
Resources	<ul style="list-style-type: none"> • Google Sheets/Google Docs • Activities for Unit 2 – Lesson 3 • Fancion.net; Cambridge dictionary; padlet; youtube; kialo.edu

Stage	Activity	Time
<p>TRANSFORMED PRACTICE & CRITICAL FRAMING</p> <p>#01 PEER APPRECIATION</p> <p>SITUATED PRACTICE (Experiencing the known and the new)</p> <p>#01 DISCUSSING OTHER POINTS OF VIEW</p>	<p>TASK 1: Assessing</p> <ul style="list-style-type: none"> • OPTION 1: Ss will share their productions with other groups. Everyone should evaluate each other’s and their own productions. (CHECK ACTIVITIES FOR UNIT 2 – LESSON 3: Task 1). Ss can all do this at the same time on <i>Google Sheets</i> or <i>Google Docs</i>. • OPTION 2: For bigger groups, Ss can choose two productions to analyze and evaluate, besides their own work. It’s important to remind them that EVERYONE has to have their works evaluated. An idea would be to make them choose the groups they’d like to work with before – and tell them that EVERYONE HAS TO BE CHOSEN by another group. • (TASK 1: Adapting) - OPTION 3: In case, Ss need more time for the productions, they can watch the complete adaptation of “The Masque of the Red Death” (LINK BELOW). After that, Ss could discuss these questions to discuss the different points of view: <ul style="list-style-type: none"> • Did you like the adaptation? Why (not)? <i>It’s expected that Ss give personal answers.</i> • Have you imagined the short story the same way the person who made the video did? Why do you think so? <i>It is expected that Ss will answer that they have imagined it differently from what they’ve watched. They should be able to point out similarities and differences between both works.</i> 	15’ ~ 20’

	<p><i>The P is supposed to guide them or help them notice that people have different perspectives on the same text (especially literary texts). Because of that, they can create different meanings from it and imagine things differently – depending on many things, including their contexts. That does not necessarily mean that different representations are wrong.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Which one caused more impact on you? The video or the short story? Why? <p><i>Personal answer.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Do you think the video could also be considered Literature? Why (not)? <p><i>Most people think that only written texts (especially if they're classical narratives, poems, etc.) should be considered Literature. However, according to ZAPPONE (2008), Literature is not found only in texts but also movies, images, sounds, movements, etc.</i></p> <p><i>If Ss want to know more about it, the P can suggest this article: ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas In: Revista Teoria e Prática da Educação, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008a.</i></p> <p>(link: https://www.youtube.com/watch?v=eSPwGWIUFRc)</p>	
<p>SITUATED PRACTICE (Experiencing the known and the new)</p> <p>#01 BECOMING FAMILIAR WITH THE TEXT</p>	<p>TASK 2: Appropriating and Transforming 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss will read this adaptation: https://www.fanfiction.net/s/10005197/1/The-Mask-of-the-Red-Death-Braziers-and-Carnage (another option would be: https://www.fanfiction.net/s/4809837/1/The-Clock) • Ss are supposed to work with their partner(s). Based on their readings, they'll complete the "Plot Organizer" (CHECK ACTIVITIES FOR UNIT 2 – LESSON 3: TASK 2 – PLOT ORGANIZER). They'll have an example from "The Masque of The Red Death" that can be used as a guide for the activity <p><i>* The Plot Organizer can also be used when Ss write the fanfiction and other narrative texts.</i></p>	20'~30'
<p>CRITICAL FRAMING (Analyzing functionally & critically)</p>	<p>TASK 3: Appropriating and Transforming 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss are supposed to discuss the following questions: <ol style="list-style-type: none"> 1. Did you like this story? Why (not)? <p><i>Personal answer.</i></p>	10'~15'

<p>#04 QUESTIONING (or nitpicking) THE TEXT</p>	<p>2. Would you like it (more) if it had had a different ending? <i>Personal answer. Ss have to explain what would've made them like the story or what made them like it.</i></p> <p>3. What changes from Poe's short story could you notice? <i>There were many changes in both fanfictions. On the first one, for example, the story happens in a different time. There are four characters the family (the father, the mother and the son, Prospero), and a stranger. All the revelers are dead, everything is abandoned... etc. However, some elements, such as the dagger, the clock (which is broken), and the ending, are pretty similar to Poe's short story (little Prospero touches the dagger; he dies in the 7th chamber; there was a stranger that no one had notice before...).</i> <i>In the other short story, most things are pretty similar to Poe's story, besides the way the author wrote it (words and technique). The one thing about the plot that is different is the fact the everything is told in another point of view: of the person who was working for the rich people. This person's the only survivor of the Red Death.</i></p>	
<p>OVERT INSTRUCTION (Conceptualizing – Naming & theorizing)</p> <p>#03 DIGGING A LITTLE DEEPER</p>	<p>TASK 4: Appropriating and Transforming 2</p> <ul style="list-style-type: none"> Ss will discuss with their partner(s) and take notes on what they know about fanfictions (including how to write one); OPTIONAL 1: After their discussions, everyone will go to Padlet and post a few notes, pictures, videos and anything else that is related to fanfictions. The purpose of this activity is to create a “digital library” where they can share their knowledge with others and check new information about this theme. They can use all of those when they start writing their fanfictions. <i>link: https://padlet.com/anaaires_icbeu/nc3mvxghxm0xkl7x</i> OPTION 2 (if not necessary): The P can present an excerpt to explain what a fanfiction is (CHECK UNIT 2 – LESSON 3: TASK 4: Excerpt) <p>Here is some extra info they can have, if they want more: https://www.youtube.com/watch?v=bdDIMOehLm8</p>	20'
<p>CRITICAL FRAMING</p>	<p>TASK 5: Supporting reading</p> <ul style="list-style-type: none"> Ss will read and give their opinions on the topics below. As they are in an asynchronous 	15'

<p>(Analyzing functionally & critically)</p> <p>#05 DEBATING ORIGINALITY AND AUTHENTICITY</p>	<p>class, they can all share their discussions on the kialo.edu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. According to the dictionary, “if something is authentic, it is real, true, or what people say it is” or “genuine”. Something is original when it is “not a copy”, “is the first form of something”, and “is not the same as anything or anyone else and therefore special and interesting”. 2. Some people believe that a fan fiction is not a valid form of writing or Literature, because it is not "original" or "authentic". What do you think about each of the statements below? Add a PRO or a CON for EACH of them (keep in mind that you only have to add "PRO" for the one you AGREE WITH. A "CON" should be added to the one you DON'T agree with). Let's debate! <p>Ss are supposed to go to this link (https://www.kialo-edu.com/p/d9002403-446a-4277-a17c-1f0082d5a0be/45459) and post a CON or a PRO for each of these topics:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Originality exists. Original texts shouldn't be changed, adapted or an inspiration to anything else. People have to have their own ideas. - "If I transform something, I make it my own" - "Nothing is created, everything is transformed" <p><i>Suggestion: Before or after the discussion, it would be a good idea to ask Ss to watch this video The Case of Fanfiction</i> (https://www.youtube.com/watch?v=bdDIMOehLm8) <i>to think of this genre as a tool that may support reading creatively and critically.</i></p> <p>(https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/authentic) (https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/original)</p>	
---	---	--

ACTIVITIES FOR UNIT 2 – LESSON 3

TASK 1: ASSESSING

HOW TO ASSESS ASSIGNMENT 2

It's recommended that Ss share their productions with other groups. As they're all teachers-to-be (or already teach), it's important that they evaluate each other's work. It would also be important to make them evaluate themselves.

The questions below can be used:

<ul style="list-style-type: none"> • Do you think this production is relevant, somehow? <p>() Yes, because: _____</p> <p>() No, because: _____</p> <p>In case you want to comment more or give suggestions:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do you believe the message of this production is clear? Can people easily understand it? <p>() Yes, because: _____</p> <p>() No, because: _____</p> <p>What could be done to improve it?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Are the colors, elements, characters, design and structure used appropriate for the genre/theme? <p>() Yes, because: _____</p> <p>() No, because: _____</p> <p>What could be done to improve this production?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Can it be easily related to Poe's "The Masque of the Red Death"? <p>() Yes, because: _____</p> <p>() No, because: _____</p> <p>In case you want to comment more or give suggestions:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

(TASK 1: ADAPTING) - OPTION 3:

In case, Ss need more time for the productions, they can watch the complete adaptation of "The Masque of the Red Death" (LINK BELOW). After that, Ss could discuss these questions to discuss the different points of view:

- Did you like the adaptation? Why (not)?
It's expected that Ss give personal answers.
- Have you imagined the short story the same way the person who made the video did? Why do you think so?

It is expected that Ss will answer that they have imagined it differently from what they've watched. They should be able to point out similarities and differences between both works. The P is supposed to guide them or help them notice that people have different perspectives on the same text (especially literary texts). Because of that, they can create different meanings from it and imagine things differently – depending on many things, including their contexts. That does not necessarily mean that different representations are wrong.

- Which one caused more impact on you? The video or the short story? Why?

Personal answer.

- Do you think the video could also be considered Literature? Why (not)?

Most people think that only written texts (especially if they're classical narratives, poems, etc.) should be considered Literature. However, according to ZAPPONE (2008), Literature is not found only in texts but also movies, images, sounds, movements, etc.

If Ss want to know more about it, the P can suggest this article: ZAPPONE, M. H. Y.

Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas In: Revista Teoria e Prática da Educação, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008a.

(link: <https://www.youtube.com/watch?v=eSPwGWIUFRc>)

TASK 2: PLOT ORGANIZER¹³⁵

THE PLOT					
(Structure or organization of events of the fictional story)					
EXPOSITION	CONFLICT	RISING ACTION	CLIMAX	FALLING ACTION	RESOLUTION
(Introduction: Main Characters; Story's Setting; Other background information that might be important)	(The main problem. It usually pits the main characters against themselves, each other, society, nature, or something supernatural)	(Events before the climax; Character's attempt to solve the problem, but fails)	(Turning point. Crisis moment of high tension and emotion. The characters solve the conflict and learn important things about themselves, other people, and the world)	(Events that occur after the climax)	(Releases the tension of the climax, wraps up the loose ends of the story, and brings a conclusion)
Examples from Poe's "The Masque of the Red Death"					
MAIN CHARACTERS:	CONFLICTS:	RISING ACTIONS:	CLIMAX:	FALLING ACTION:	RESOLUTION:
<ul style="list-style-type: none"> • Prince Prospero • Nobles (Dames, Knights/ Prince Prospero's guests) • "The Red Death" <p>SETTING:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • There are no conflicts in the beginning. They were the rich people and they were "safe", locked in the Prince's castle. 	<ul style="list-style-type: none"> • As the first problem is the Red Death, the only thing Prince Prospero does to avoid it is inviting his (rich) friends to his castle. Then they lock themselves in order to 	<ul style="list-style-type: none"> • While the party is happening, a masked figure is noticed by the guests. It is an intruder and no one knows who he is. He is wearing a red vest that looks 	<ul style="list-style-type: none"> • Instead of killing the intruder, Prince Prospero falls dead when it faces him. The intruder doesn't even touch him. 	<ul style="list-style-type: none"> • The revelers go into the 7th room and forcibly remove the intruder's mask and cloth. They see nothing, there is no solid form underneath. Only

¹³⁵ Download the pdf document here: <https://docs.google.com/uc?export=download&id=1VGB9ceGtCs2-ESpiGYb8uX06oyrk6BiB> (You'll have access to the questions that can be used for this activity)

<ul style="list-style-type: none"> • It takes place at the castle/abbey of Prince Prospero. • The seven chambers. <p>OTHER INFORMATION:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagery used (we can see and “feel” the scene described): <i>example</i> “There were sharp pains, and sudden dizziness, and then profuse bleeding at the pores, with dissolution. The scarlet stains upon the body and especially upon the face of the victim, were the pest ban which shut him out from the sympathy of his fellow men.” (Description of what the Red Death caused to whoever had it) 	<ul style="list-style-type: none"> • In the beginning, Prince Prospero’s happy and throws lavish parties to his guests. In the masquerade, everyone’s having fun – except when the clock chimes. • Prince Prospero probably wants to live and enjoy everything he can, that’s why he throws parties there. • When the masked intruder gets in the castle, Prince Prospero gets disgusted and very angry. 	<p>“protect” themselves from the disease.</p> <ul style="list-style-type: none"> • After the climax, the prince decides to entertain his friends at a masquerade, where everyone danced in six different rooms (there were seven, but everyone avoided the last one). 	<p>like blood. His mask reminds a corpse, and it has something red, like blood besprinkled on it.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prince Prospero gets really angry with the intruder and grabs a dagger. He intends to attack the intruder and follows it to the 7th chamber. 		<p>then they realize that the figure is the Red Death itself. All the guests contract it and also fall dead.</p>
---	---	--	---	--	--

Questions that may help you identify important elements):

<p>CHARACTERS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Who are the main Characters? • Are they similar to the story you read first? (“The Masque of the Red Death” by Poe) • Are there new characters? • Who is/are the protagonist(s)? 	<p>THE CONFLICTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • What are the conflicts the characters have to face? • What is the situation? • What’s the protagonist’s personal condition at the beginning? • What does/so the protagonist(s) want? • How was that condition 	<ul style="list-style-type: none"> • How are the conflicts solved? • What moral (or immoral) choices did the character(s) have to make in their attempt to gain that objective? • What did the protagonist lose or have to give up to see their goals through? • What hard choices will 	<ul style="list-style-type: none"> • How did the events of the story change the status quo of the protagonist s’ world? • Are these changes good? 		
--	---	---	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> Who is/are the antagonist? 	<p>changed for better or worse, by the protagonist him/herself or by the antagonistic force?</p>	<p>they have to make?</p>			
<p>SETTING</p> <ul style="list-style-type: none"> Where does the story happen? Is the setting the same or different from the first story you read? 					
<p>OTHER INFORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> Is there something different from the first story? What is it? Are there elements that were also in the first story? (symbols, metaphors, descriptions, etc.)? Is the story descriptive? Attractive to the reader? 					

.....
TASK 3: APPROPRIATING AND TRANSFORMING 1

QUESTIONS AND POSSIBLE ANSWERS (+INSTRUCTIONS FOR THE P)

1. Did you like this story? Why (not)?

Personal answer.

2. Would you like it (more) if it had had a different ending?

Personal answer. Ss have to explain what would've made them like the story or what made them like it.

3. What changes from Poe's short story could you notice?

There were many changes both fanfictions. On the first one, for example, the story happens in a different time. There are four characters the family (the father, the mother and the son, Prospero), and a stranger. All the revelers are dead, everything is abandoned... etc. However, some elements, such as the dagger, the clock (which is broken), and the ending, are pretty similar to Poe's short story (little Prospero touches the dagger; he dies in the 7th chamber; there was a stranger that no one had notice before...).

In the other short story, most things are pretty similar to Poe's story, besides the way the author wrote it (words and technique). The one thing about the plot that is different is the fact the everything is told in another point of view: of the person who was working for the rich people. This person's the only survivor of the Red Death.

4. What are stories like these called?

Stories like these two are called fanfictions. After this question, Ss are supposed to share what they know about this genre.

TASK 4: APPROPRIATING AND TRANSFORMING 2

WHAT DO YOU KNOW ABOUT FANFICTIONS AND HOW TO WRITE ONE?

- a. Discuss the question above with your partner(s). Don't forget to take notes on your answers.
- b. After your discussions, go to PADLET (https://padlet.com/anaaires_icbeu/nc3mvxghxm0xkl7x). Post your notes there. Feel free to add pictures, videos or anything else you found online that is related (and relevant) to Fanfictions. Mind that this is going to be our "digital library" and you will be able to use it whenever you need.

EXCERPT – WHAT IS FAN FICTION

"Fan fiction represents a vivid example of reading creatively and critically. *Fan fiction* refers to original stories and novels set in the fictional universes of favorite television series, films, comics, games, or other media properties. Today, fans write thousands of stories each year devoted to hundreds of different media texts. The writers are often amateur; the stories are labors of love. Many of these stories are distributed online." (p. 138-139)

(JENKINS, H. Reading Critically and Reading Creatively: Reading fan fiction. In: JENKINS, H.; KELLEY, W. *et al.* **Reading in a participatory culture** - Remixing Moby-Dick in the English Classroom. Teachers College Press, New York, 2013, p. 137-149)

TASK 5: SUPPORTING READING

DEBATE ON FANFICTIONS

1. According to the dictionary, “if something is authentic, it is real, true, or what people say it is” or “genuine”. Something is original when it is “not a copy”, “is the first form of something”, and “is not the same as anything or anyone else and therefore special and interesting”.

2. Some people believe that a fan fiction is not a valid form of writing or Literature, because it is not "original" or "authentic". What do you think about each of the statements below? Add a PRO or a CON for EACH of them (keep in mind that you only have to add "PRO" for the one you AGREE WITH. A "CON" should be added to the one you DON'T agree with). Let's debate!

- Ss are supposed to go to this link (<https://www.kialo-edu.com/p/d9002403-446a-4277-a17c-1f0082d5a0be/45459>) and post a CON or a PRO for each of these topics:

-
- Originality exists. Original texts shouldn't be changed, adapted or an inspiration to anything else. People have to have their own ideas.
- "If I transform something, I make it my own"
- "Nothing is created, everything is transformed"

After the discussion, it would be a good idea to ask Ss to watch this video *The Case of Fanfiction* (<https://www.youtube.com/watch?v=bdDIMOehLm8>) to think of this genre as a tool that may support reading creatively and critically.

(<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/authentic>)

(<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/original>

APÊNDICE F – UNIT 2 – LESSON 4 (PLANO DE AULA)

UNIT 2 (Objective)	<ul style="list-style-type: none"> • Discuss in which ways working with fanfiction could contribute with active learning opportunities. • Identify elements of a fanfiction and their role in meaning-making. • Discuss “authenticity” and remixing. • Use “show, don’t tell” (Imagery) to write/tell a story in English
LESSON 4	Synchronous
Resources	<ul style="list-style-type: none"> • Slides; • ACTIVITIES FOR UNIT 2 – LESSON 4 • Google Classroom; • Kahoot, Wordwall

Stage	Activity	Time
<p>CRITICAL FRAMING (Analyzing functionally & critically)</p>	<p>TASK 1: Appropriating and Transforming 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss will work with their partners. They will be presented to the terms “KERNELS”; “HOLES”, “CONTRADICTIONS”, “SILENCES”, “POTENTIALS” that will be used to analyze the fanfiction later on (CHECK ACTIVITIES FOR UNIT 2 – LESSON 4: SEARCHING FOR ELEMENTS THAT CAN INSPIRE FAN INTERVENTIONS” • After it, the P will ask them to think of a story they’ve read and liked (in English). Ss must look/think of these elements in the story they chose (CHECK ACTIVITIES FOR UNIT 2 – LESSON 4: TRANSFORMING WORK). <p><i>Professor: Ss will need this for their (future) writing</i></p>	20’~30’
<p>OVERT INSTRUCTION (Conceptualizing – Naming & theorizing)</p>	<p>TASK 2: Showing in a story</p> <ul style="list-style-type: none"> • The P will tell Ss that they’ll write a narrative based on the story they’ve chosen on the previous exercise. Then, Ss will be asked to think of a character they’d like to keep on the story or one they’d like to create. • Ss are supposed to think how they’d describe this character. <p><i>Professor: They do not have to share their descriptions. They only have to take notes on the descriptions. It’s expected that they’ll describe them</i></p>	40’~50’

	<p><i>by using adjectives such as “tall”, “short”, “black hair”, “blue eyes”, etc. They’ll develop it later.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss will be introduced to “Show, don’t tell” (Check slides for lesson 4 & UNIT 2 – LESSON 4: Don’t tell me, show me!) 	
<p>TRANSFORMED ACTION (Applying knowledge appropriately & creatively).</p>	<p>TASK 2.1: Showing in a story</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss will use the character they’ve imagined in the beginning of the class. The P will tell them to describe him/her using “Show, don’t tell” (they’re allowed to describe a scene with the character, or its reaction to something or the character having a dialogue). They don’t have to share to share their descriptions now, if there’s not enough time to do so. 	10’~20’

FOR THE STUDENTS

Título: Protótipo de Formação de Professores Para Leitura Literária No Ensino de Línguas
 Mestranda: Ana Paula Luiz dos Santos Aires
 Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Machado Brener

SEARCHING FOR ELEMENTS THAT CAN INSPIRE FAN INTERVENTIONS

KERNELS	<p>“Pieces of information introduced into a narrative to hint at a larger world but not fully developed within the story itself” (p. 141).</p> <p>Elements in a story that are not completely developed, which gives the possibility to explore new stories based on that idea.</p> <p><i>Example: In “The Masque of the Red Death”, there are not many details of how people who were left outside were. They are part of the story, they are indirectly mentioned, but we never actually “see” them.</i></p> <p><i>When writing a fanfiction, it would be something that could be explored: we could write about these peoples’ lives, how</i></p>
HOLES	<p>“Plot elements readers perceive as missing from the narrative but central to their understanding of this character.” (p. 142)</p> <p>Holes are “gaps” in the story. When there are holes in the story, we feel that we did not have enough information about the story or a character to understand it.</p> <p><i>Example: In “Harry Potter and the Prisoner of Azkaban”, Fred and George Weasley revealed that they had a magical map – the Marauder’s Map. This map shows everyone’s location at Hogwarts and their real names, even if they are disguised or hidden. The twins told Harry that they had studied the map during their time at Hogwarts. However, they never questioned their younger brother, Ron Weasley, for sleeping, walking or doing many things with someone called “Peter Pettigrew”.</i></p> <p><i>(In the series, Peter Pettigrew was a wizard who betrayed Harry Potter’s parents to Lord Voldemort, a powerful dark wizard. Peter faked his death and disguised himself as Ron Weasley’s rat, Scabbers).</i></p>
CONTRADICTIONS	<p>“Two or more elements in the narrative (intentionally or unintentionally) suggesting alternative possibilities for the characters.” (p. 142)</p> <p><i>Example: In the Harry Potter series, Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry is considered to be one of the safest places in the wizarding world. However, it’s also the place where many dangerous things happen: people died, villains could hide there, there were secret places, a war happens there, etc.</i></p>
SILENCES	<p>“Elements that were systematically excluded from the narrative with ideological consequences.” (p. 143)</p>

	<p><i>Example: If you compare the Harry Potter movies and books, you'll notice some differences between both. In "Harry Potter and the Goblet of fire", for example, Hermione fights against injustice and seeks for equal rights for house-elfish in the book. However, in the movie, this is completely ignored. What happens in the movie is what we call "silence" in the narrative.</i></p>
<p>POTENTIALS</p>	<p>"Projections about what might have happened beyond the borders of the narrative." (p. 143) You know when you finish a book/story or a movie and you start imagining what happened next? or what happened to some characters, places, etc.? <u>Many fanfictions come from projections someone made.</u></p>
<p>Based on: JENKINS, H. Reading Critically and Reading Creatively: Reading fan fiction. In: JENKINS, H.; KELLEY, W. et al. Reading in a participatory culture - Remixing Moby-Dick in the English Classroom. Teachers College Press, New York, 2013, p. 137-149. Adapted by Ana Paula L. S. Aires.</p>	

APÊNDICE G – UNIT 3 – LESSON 5 (PLANO DE AULA)

UNIT 3 (Objective)	<ul style="list-style-type: none"> • Use “show, don’t tell” and “narrative tenses” to write/tell a story in English. • Write/Remix a literary text. • Create assessment tools (and assess) literary texts in English
LESSON 5	Asynchronous
Resources	<ul style="list-style-type: none"> • Kahoot • Slides/Scorm • ACTIVITIES FOR UNIT 3 – LESSON 5

Stage	Activity	Time
OVERT INSTRUCTION (Conceptualizing – Naming & theorizing)	<p align="center">TASK 1: Reviewing Narrative elements</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss will review the narrative elements on Kahoot (https://kahoot.it/challenge/?quiz-id=c3bdd9dc-fddb-46f1-a568-918796723a6a&single-player=true) 	10’~15’
	<p align="center">TASK 2: Reviewing Narrative elements 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss will review the elements of a narrative (plot, character, setting, etc.) – Check ACTIVITIES FOR UNIT 3 – LESSON 5: How to write a narrative. They’ll have a guide for that, so it’s expected that they will work autonomously. 	30’~40’
TRANSFORMED ACTION (Applying knowledge appropriately & creatively).	<p align="center">TASK 3: Appropriating & Creating</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss will be asked to write a narrative based on the story/work they’ve chosen previously to be posted on fanfiction.net. They’re supposed to use imagery (show, don’t tell), think of their characters, plot, conflicts, etc. Their stories have to have a beginning, middle and end – according to the activities they reviewed this class. 	40’~50’

APÊNDICE H – UNIT 3 – LESSON 6 (PLANO DE AULA)

Unit 3	<ul style="list-style-type: none"> • Use “show, don’t tell” and “narrative tenses” to write/tell a story in English. • Write/Remix a literary text. • Create assessment tools (and assess) literary texts in English
LESSON 6 <i>(Adapted to lesson 8 on Google Classroom)</i>	Asynchronous
Resources	<ul style="list-style-type: none"> • Liveworksheets • Handout 1 – Unit 3 - Lesson 8 (handout 1 - narrative tenses) • Handout 2 (Unit 3 - Lesson 8: narrative tenses activity2)

Stage	Activity	Time
SITUATED PRACTICE	<p align="center">TASK 1: Introducing Narrative tenses</p> <ul style="list-style-type: none"> • LiveWorksheets – The Tell-Tale heart https://www.liveworksheets.com/1-vz1796944mt <p>1) You are going to read excerpts from texts by Edgar Allan Poe. Drag and drop the verbs to their correct places. Click “check your answers” at the end. Send the screenshot on Google Classroom.</p> <p><i>Professor notes: This activity is supposed to introduce the topic of “Narrative tenses”. Students will read excerpts from stories and complete them accordingly to vocabulary cues.</i></p> <p><i>Obs.: Handout on liveworksheets: Unit 3 - Lesson 8 (handout 1 - narrative tenses)</i></p>	5’~10’
CRITICAL FRAMING (Analyzing functionally & critically)	<p align="center">TASK 2: Activating background on verb tenses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Students will get a copy of the worksheet #2 (<i>Unit 3 - Lesson 8: narrative tenses activity2</i>) on Google Classroom and work in groups. <p>a) Look at the excerpts and complete the “What you know” column. Why are the verbs used in that form? Explain in your own words.</p> <p><i>Professor notes: This activity is aimed at activating background knowledge on verb tenses in English. Students</i></p>	25’~35’

	<i>are expected to develop their own metalanguage to explain such uses.</i>	
OVERT INSTRUCTION (Conceptualizing – Naming & theorizing)	<p>TASK 3: Discussing differences in meaning</p> <ul style="list-style-type: none"> (Optional Step): Students watch this video and read this website. Name the verb tenses and describe how they are used in your own words. Complete the “What you researched” column. Students are free to look for other sources. <p><i>Students are expected to find information on the simple present, past continuous, simple past, past perfect and past perfect continuous.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> In exercise 2, students are expected to discuss the difference in meaning of the sentences given. Then, students are expected to match them to the explanations. <p>Answer key: B, D, A, C</p>	20’~30’
CRITICAL FRAMING (Analyzing functionally & critically)	<p>TASK 4: Discussing and analyzing tenses</p> <ul style="list-style-type: none"> In exercise 3, students will discuss the following questions: <p>a) In the excerpt “<i>True! --nervous --very, very dreadfully nervous I had been and am</i>”, what is the meaning the writer is trying to convey by mixing these two verb tenses? What does it tell us about the story? <i>Professor notes: Students should be able to realize that the author employed the past perfect and simple present in order to set the tone for the story. He was nervous before the main event, and is also now, after them. Ss should be able to realize that the narrator is telling the story after the main events happened.</i></p> <p>b) In stories, the perfect tenses are often used to describe events that happened before the main events took place. Why are these details important? <i>Professor notes: Students should be able to realize two aspects about the use of perfect tenses. First, it is used to give a clearer sequence of events. This allows the story to be told less chronologically, giving the writer more freedom to build up suspense. Furthermore, events in the past help to build the action, “showing, not telling” about the characters.</i></p>	20’~30’
TRANSFORMED ACTION (Applying knowledge appropriately & creatively).	<p>TASK 5: Reviewing and rewriting</p> <ul style="list-style-type: none"> Students go back to their production from the previous class and review the use of verb tenses in their scene. Then, students do a peer-review of their classmates’ texts. They should look at verb tenses and the use of “show, don’t tell” (<i>this can be done as homework</i>). 	20’

ACTIVITIES FOR THE STUDENTS

NARRATIVE TENSES – ACTIVITY 1

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS - MESTRADO PROFISSIONAL (MEPLEM)

Título: Protótipo de Formação de Professores Para Leitura Literária No Ensino de Línguas

Mestranda: Ana Paula Luiz dos Santos Aires

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Machado Brener

- 1) You are going to read excerpts from texts by Edgar Allan Poe. Drag and drop the verbs to their correct places. Click “check your answers” at the end. Send the screenshot on Google Classroom.

am I mad – heard - I had been and am - can - had sharpened

True! --nervous --very, very dreadfully nervous _____; but why will you say that I am mad? The disease _____ my senses --not destroyed --not dulled them. Above all was the sense of hearing acute. I _____ all things in the heaven and in the earth. I heard many things in hell. How, then, _____? Hearken! and observe how healthily --how calmly I _____ tell you the whole story. (...)

From: [The Tell-Tale Heart \(1843\)](#)

arose - greeted - had - had been lying

Upon my entrance, Usher _____ from a sofa on which he _____ at full length, and _____ me with a vivacious warmth which _____ much in it, I at first thought, of an overdone cordiality — of the constrained effort of the ennuyé man of the world.

From: [The Fall of The House of Usher \(1839\)](#)

had completed - remained - was - was drawing

It _____ now midnight, and my task _____ to a close. I _____ the eighth, the ninth, and the tenth tier. I had finished a portion of the last and the eleventh; there _____ but a single stone to be fitted and plastered in.

From: [The Cask of Amontillado \(1847\)](#)

ACTIVITY 2

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS - MESTRADO PROFISSIONAL (MEPEM)

Título: Protótipo de Formação de Professores Para Leitura Literária No Ensino de Línguas

Mestranda: Ana Paula Luiz dos Santos Aires

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Machado Brener

1) Work in pairs and groups for the following activity.

- a) Look at the excerpts and complete the “What you know” column. Why are the verbs used in that form? Explain in your own words.

Excerpt:	What you know	What you researched
True! --nervous --very, very dreadfully nervous I had been and am; but why will you say that I am mad?		
. How, then, am I mad? Hearken! and observe how healthily --how calmly I can tell you the whole story. (...)		
(...) Usher arose from a sofa on which he had been lying at full length, and greeted me with a vivacious warmth		
(...) It was now midnight, and my task was drawing to a close. (...)		

- b) Watch this [video](#) and read [this website](#). Name the verb tenses and describe how they are used in your own words. Complete the “What you researched” column. Feel free to look for other sources.

2)

a) In pairs, discuss the difference in meaning of these sentences

- a When Poe arrived, Lenore **had poured** some amontillado.
- b When Poe arrived, Lenore **poured** some amontillado.
- c When Poe arrived, Lenore **was drinking** amontillado.
- d When Poe arrived, Lenore **had been drinking** amontillado.

b) Match the sentences (a – d) to the explanation

- The actions happened in sequence. First, Poe arrived. Then, Lenore poured some amontillado.
- There is an emphasis that the second action (drink) had been in progress before the first action. (arrive)
- The second action (pour) happened before the first action (arrive)
- Shows that one action (drink) was in progress when the first event (arrive) took place.

3) Discuss the following questions:

- a) In the excerpt “*True! --nervous --very, very dreadfully nervous I had been and am*”, what is the meaning the writer is trying to convey by mixing these two verb tenses? What does it tell us about the story?

Report your discussion:

- b) In stories, the perfect tenses are often used to describe events that happened before the main events took place. Why are these details important?

Report your discussion:

APÊNDICE I – UNIT 4 – LESSON 7 (PLANO DE AULA)

UNIT 4 (Objective)	<ul style="list-style-type: none"> • Discuss/rethink English teaching (future) practices in relation to the use of literary texts in the English classroom. • Prepare a short activity, using literary texts in English, making use of (one of the) phrases in previous classes.
LESSON 7 (Adpated to be lesson 6 on Google Classroom)	Asynchronous
Resources	<ul style="list-style-type: none"> • Guide: Prepare an activity • Google Drive

Stage	Activity	Time
TRANSFORMED PRACTICE & CRITICAL FRAMING #01 AS A TEACHER	TASK 1: CREATING MATERIALS TO WORK WITH LITERARY TEXTS <ul style="list-style-type: none"> • In pairs or trios, students are supposed to analyze the reading lessons critically and propose a 30-minute reading activity for their own (future) students. They'll receive a document for that, in which they'll find instructions and examples for them to use as a guide. At the end, they will upload their lessons in a google drive folder (a pdf archive; they can add a cover, pages, etc). They are allowed to make a lesson plan and a document with the activities, or use slides, or feel free to choose something else. They must be told to add their names to the materials (author rights), and references of activities or other materials they've adapted. • These activities are going to be presented and evaluated in the synchronous class. 	#
Activity proposal	1. Read "Guide: Prepare an activity" and complete the column "What you can do" – think of your (future) students while doing this activity. 2. In pairs or trios, design a 30-minute reading lesson with a literary text (or parts of one). Define your objectives, the steps you'll take (feel free to follow the steps described in the file), add the resources you're going to use (and take notes of the references), etc. After that, post a pdf file of your archives (lesson plan, activities, and/or slides) to this folder (DRIVE). Do not forget to add the references (from activities you've adapted, pictures you've used, etc.) on your lesson. Also, do not forget your own author rights: add your names to your works. These activities are going to be presented and evaluated in the Synchronous class (March 18 th).	

FOR THE STUDENTS

PRINCIPLES	
Multiliteracies Pedagogy	<p>“Traditional ways of teaching, such as one reading for the entire class, no longer hold the same relevance in today’s classrooms as they did in the past. Students bring diverse backgrounds to the classroom while having a variety of media inputs at the disposal. How then do teachers keep up with student interests in an effort to increase levels of achievement while still holding true to learning outcomes (...)? Multiliteracy pedagogy may be an answer to this question.</p> <p>Multiliteracy pedagogy is designed to engage the learner through focusing on their background and interests and better prepares them to deal with the intricacies of the world. At the heart of multiliteracy pedagogy are four key terms: situated practice, overt instruction, critical framing, and transformed practice. These four components of multiliteracy pedagogy stem from the New London Group’s work in the late 1990s on redesigning how educators view literacy in the classroom.</p> <p>The basis for each component is as follows (adapted from the work of the New London Group, 1996).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situated Practice: Engaging learners in meaningful, authentic lessons/projects that incorporate one’s community and background. • Overt Instruction: Teaching in the moment to better guide the student towards success. • Critical Framing: Looking at any given message from another perspective to recognize its value on multiple levels. • Transformed Practice: Taking one’s understanding and placing it another context. In essence, a juxtaposition of understanding.” <p>From: https://theenthusiasticlearner.wordpress.com/multiliteracy/</p>
Extra Material	<p>https://www.youtube.com/watch?v=on2XyAlWh64 https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory</p>
Why promoting Multiliteracies pedagogy?	<ul style="list-style-type: none"> • Students are active in their own learning process, which means that they not only learn but share knowledge: they’re not only students but are “teachers” as well; • Focus on real-life applications (connection between their lives and what they’re learning); • Students background matter: their language, culture, differences; • Variety of learning opportunities: learning and teaching with different resources; • More than understanding and decoding, but about transforming what is learned.
Why Literary Texts?	<p>Some of the reasons:</p> <ul style="list-style-type: none"> • It is authentic material; • It can stimulate language acquisition: vocabulary, grammar structures, etc., but not only that; • It puts students in contact with another culture; • It can stimulate interpretative and creative abilities; • It can expand student’s awareness towards language and other people’s culture; • It encourages students to share their opinions and feelings; • Meaning can be made from it, which means that students may draw real-life connections.

STEPS	HOW TO?
#01	<p><i>Choose a literary text:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Consider: <ol style="list-style-type: none"> 1. Your students’ level (literary texts must be appropriate for their proficiency level) 2. Your students’ age 3. Interests/Hobbies 4. Availability of texts 5. Length (However, you don’t necessarily have to work with a complete text. Excerpts of it are also effective, depending on the activity you’re planning).
#02	<p><i>Objective:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • What will students know/be able to do after doing your activity?

	<ul style="list-style-type: none"> • How can the literary text help your students accomplish this?
#03	<p><i>Brainstorm:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • What type of activities would help you do this? • What activities would engage your students?
#04	<p><i>Prepare students for the activity:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Set the scene: Guide them through the text • Make them read more than once (reading, as many other things, is also a process). • Work with multiple resources in order to help them understand and make meaning from the literary text: provide opportunities for them to watch videos, play quizzes, etc. (multimodal).

<i>Lesson 1</i>				
<i>Stage</i>	<i>Why</i>	<i>What I did</i>	<i>Questions to help you think</i>	<i>What you can do:</i>
SITUATED PRACTICE (Students share information they know and experience new information as well)	It was the first “glance” with the literary text. Students were getting prepared/enticed to read it.	<ol style="list-style-type: none"> 1. “The known”: I proposed activities that were related to the literary text (fear), and let them share what they knew about it, and their own experience with it. 2. “The new” I presented the author and drew a connection between “fear” and the author (he writes about it). I asked what students knew about him and gave essential information (quiz and video) 	<ul style="list-style-type: none"> • How can you approach the literary text by making a real-life connection? • How are you going to elicit previous knowledge on the text you’ve chosen? • What should your students know before they get in touch with it? 	
SITUATED PRACTICE 2 (Students share information they know and experience new information as well)	Again, students were getting prepared for the literary text. Now that they had some ideas on who the writer was, which could help them make predictions on the text they were about to read.	<ol style="list-style-type: none"> 1. “The known” I showed them the title of the short story and expected them to relate it to the sound (of the clock), and a GIF of some of the characters from the story. 2. “The new” I told students to read the beginning of the story and predict about important elements – the ones I wanted them to pay attention to and observe better while reading the complete work (there were no right or wrong answers. Students were just 	<ul style="list-style-type: none"> • How do you intend to create anticipation? (make your students eager to read the text) • How many times should they read? For what reasons? • When should they read the entire text? And what parts of it should you make them “observe” when they 	

		<p>predicting and reading it for the first time)</p> <p>3. The last thing I asked them to do was to read the literary text and check their ideas. I also supported with some vocabulary – which should be done before the reading.</p>	<p>start reading the complete text for the first time? What do you want them to notice?</p>	
--	--	--	---	--

Lesson 2 (it was complementary to lesson 1)

<i>Stage</i>	<i>Why</i>	<i>What I did</i>	<i>Questions to help you think</i>	<i>What you can do:</i>
<p>SITUATED PRACTICE 3</p> <p>(Students share information they know and experience new information as well)</p>	<p>In this stage, students had already had contact with the literary text three times. However, they still needed to become more familiar with it.</p>	<p>1. “The known” I told them to take a quiz on the plot of the story to check comprehension.</p> <p>2. “The new” In pairs, I told them to reread the story and select a piece of it, in which they could clearly visualize what was happening and represented it (in a cartoon, video, drawing, etc.). The idea was to familiarize with “Show, don’t tell” for the first time – it would be developed on the following classes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • How can you assess comprehension about the plot? • What resources can your students use to represent what they’ve read? • What strategies can you use to assess their understanding from multimodal productions? 	

<p>OVERT INSTRUCTION</p> <p>(Conceptualizing. Students are in contact with “names” and “theories”)</p>	<p>In this stage, students had already become a little more familiar with the text. Now it was time for them to “dig a little deeper” and analyze it in order to look for literary devices used in it and how they worked in the text.</p>	<p>1. “Naming” I told them to share what they knew about “allegories”. To check ideas, I told them to watch a video about it and sent them a website for more autonomous work – in case they wanted to learn more about “allegories”.</p> <p>2. Theorizing I asked them to analyze the literary text and look for the allegories in it. Then, they had to tell their possible meanings and how they worked in the text.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • What elements from the literary text are necessary to understand implicit information about it and help your students make meanings from it? • How are these elements going to be presented to your students? • What theories should they know about it and how are they applied in the story? • How can you promote a space where your students create their own meta-language and understanding of resources for meaning-making? 	
<p>CRITICAL FRAMING</p> <p>(Analyzing functionally and critically)</p>	<p>In this stage, students should question the text and criticize it, if necessary. Also, they were supposed to make meanings from it, which means that they should try to connect the text to their lives and context as well.</p>	<p>1. “Analyze Critically” I followed a three-step activity to make them think critically: First, I asked questions to make them relate the story to real life experiences. Second, I told them to think critically by discussing how the author would have acted towards the problem they have discussed before and which symbols he could’ve used. Finally, they were challenged to take action: they were supposed to discuss the implications of the situation(s) to different groups of</p>	<ul style="list-style-type: none"> • How can students relate this story to their real lives? • How can students relate symbols and implicit meaning from the text to their context? • What could be done for them to discuss implications, problems and solutions to their discussions? • How could the story chosen “affect” the readers? • How can the story promote a discussion of 	

		people, the problems that could arise and how they could be solved/what could be done about them.	power relations and social justice?	
TRANSFORMED ACTION (Applying knowledge appropriately & creatively)	Students were supposed to appropriate from available resources to make meaning from the literary text and the previous discussions.	<p>1. “Applying Creatively”</p> <p>They had to think of a problem that should be discussed or should be exposed for others to discuss as well. Then, they had to think of a way to do that. They were free to record a video, create a cartoon, a song, etc., as long as they considered something from the literary text (they could use the same characters, situation or symbols).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • How can students appropriate and make meaning from the literary text? • How could it transform them somehow? 	

Notes:

Note that the “situated practice” was present in four stages. It’s always easier to go from what students know to what you want them to know, especially because no one is an empty box and most times they have something to share too.

APÊNDICE J – UNIT 4 – LESSON 8 (PLANO DE AULA)

UNIT 4 (Objective)	<ul style="list-style-type: none"> • Discuss/rethink English teaching (future) practices in relation to the use of literary texts in the English classroom. • Prepare a short activity, using literary texts in English, making use of (one of the) phrases in previous classes.
LESSON 7 (it used to be lesson 8)	Synchronous
Resources	<ul style="list-style-type: none"> • Checklist – Evaluate your classmates' presentations

Stage	Activity	Time
TRANSFORMED PRACTICE #02 As a teacher	<ul style="list-style-type: none"> • Students will present their activities. While they're presenting, other students are supposed to evaluate each other's activities. <p><i>Note: Professor, feel free to adapt the checklist.</i></p>	
TRANSFORMED PRACTICE #03 As a teacher	<ul style="list-style-type: none"> • If there's time left, students and professor are going to create a checklist to correct the writing activities <p><i>Note: It's important to make students consider all the elements they've worked with in this material (show, don't tell; narrative tenses; etc)</i></p>	

FOR THE STUDENTS

YOUR NAME	
TEACHERS' NAMES	

Answer the following questions and explain your choices for each of them – with examples from the activity presented by your classmate(s).

1. Do the activities seem to consider the Multiliteracies pedagogy?	
2. Are the objectives clear?	
3. Do the activities help set the scene and guide students through the text?	
4. In the activities, students are	

supposed to learn actively or passively?	
5. Is the literary text appropriate for the level and age of the students?	
6. Are the activities appropriate for the level and age of the students?	
7. Do the activities seem to focus on real-life applications?	
8. Is there a variety of learning opportunities (multiple resources)?	
9. Do the activities provide opportunities for students to make meaning from the literary text and draw real-life connections?	
10. In your opinion, is this lesson effective? Why (not)?	

<p>YOUR FEEDBACK Tell your general impression of the lesson you evaluated:</p> <ul style="list-style-type: none"> • What are the PROs of this lesson? • What are the CONs of it? • What could be improved? • What did you like the most on it? 	
---	--

ANEXOS

ANEXO A – MERCURY RETROGRADE

Mercury Retrograde

Earlier in the morning, the galactic cat was proffering news about a plague. She was explaining the origin of this plague which is intrinsically related to retrograde mercury. This new and lethal disease could cause dizziness and dyspnea.

After three hours of chaos, Prince Prospero decided to give a national announcement of "good" recommendations and strategies to copy the plague of retrograde mercury. He demanded his people to drink an antidote called Parrilha de Barro Roxo and explained this could be found in the desert.

Afterward the craziest speech of Prince Prospero, some people died because they followed his recommendations. The ones that have not followed his demands were still afraid of dying but, they were also willing to escape from that terrible reality.

The restless started to protest and inform the population about the disease using arts. These people created a play and used this to inform people of the real effects of the disease. They used to help others to get informed of the effective ways of protection too.

Nine hours had passed away when something quite exquisite happened. And, the plague of retrograde mercury, which is also called the plague of the red death had disappeared. No one died anymore. But Prince Prospero was missing.