



Cânone literário, tradução entre mídias e ensino de literaturas de língua inglesa¹

The literary canon, intermedia translation and the teaching of literatures in english

Vanderlei J. Zacchi

Resumo

O que se busca com este trabalho é fazer, inicialmente, uma discussão sobre a transposição de obras do cânone literário para outras mídias, principalmente eletrônicas, e para contextos mais atuais que façam parte do cotidiano do jovem contemporâneo. Para isso, serão examinados conceitos teóricos que possam auxiliar nesse processo, tais como letramentos, multiculturalismo e tradução. O propósito é examinar obras do cânone literário de língua inglesa como objeto de estudo de maneira que façam sentido para o aluno no seu cotidiano e não apenas como um objeto estético a ser contemplado. Dessa forma, algumas obras, e suas traduções para outras mídias, serão também analisadas com vistas a seu uso em sala de aula.

Palavras-Chave: literatura, cânone literário, mídias eletrônicas

Abstract

The aim of this work is to initially set out a discussion about the adaptation of pieces of the literary canon to other media, especially electronic ones, and to current contexts, which are part of young people's contemporary daily life. Thus a debate around some theoretical concepts will follow, including literacies, multiculturalism and translation. The goal is to approach pieces of the literary canon in English as an object of study so that they can make sense to students in their daily life and not just as an aesthetic object to be contemplated. Therefore, some literary works, and their translation into other media, will also be examined as texts to be used in the classroom.

Keywords: literature, literary canon, electronic media

1 Este trabalho é resultado de pesquisa de pós-doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG, sob supervisão da professora Doutora Sandra Goulart Almeida.

Introdução

Antes de iniciarmos a discussão, levemos em consideração as seguintes situações:

1. Uma adolescente, para não admitir ter passado um fim de semana entediante, inventa uma história sobre uma suposta perda de virgindade. Em seguida, finge fazer sexo com um colega homossexual, vítima de *bullying* na escola, para ajudá-lo a afirmar-se como heterossexual. Consequentemente, ela acaba ganhando a fama de “fácil”. Em vez de recusar a alcunha, resolve assumir essa nova identidade e passa a usar roupa mais provocante e a portar, por conta própria, uma letra escarlate (“A”) no peito.
2. Após uma grande transformação estética, conseguida com a ajuda de uma cirurgia plástica, uma jovem retorna para seu vilarejo de origem, no interior da Inglaterra, para vender a casa onde havia morado na infância. A jovem logo atrai a atenção dos homens, a maioria deles vivendo em uma chácara destinada a escritores em busca de um local tranquilo para trabalhar. Sua chegada acaba desencadeando reações e causando uma série de conflitos, maculando a pretensa calma do campo.

As sinopses acima se referem a dois filmes ambientados nos dias atuais, norte-americano e inglês respectivamente. O que eles têm em comum é que, direta ou indiretamente, foram inspirados em romances do cânone de língua inglesa escritos no século 19. O primeiro, *Easy A* (EASY A, 2010), tem como referência *The scarlet letter*, do escritor norte-americano Nathaniel Hawthorne (2002). O segundo, *Tamara Drewe* (TAMARA..., 2010a; 2010b), é baseado em romance em quadrinhos homônimo da escritora inglesa Posy Simmonds (2007), que por sua vez inspirou-se em *Far from the madding crowd*, do escritor britânico Thomas Hardy (1994). Trata-se, portanto, de traduções, ou adaptações, de narrativas do cânone literário para outros meios e outros contextos. O que este trabalho busca mostrar é que esse processo de tradução pode tornar o conteúdo das narrativas mais próximo do universo jovem, de modo que o ensino dessas obras nas escolas possa se tornar também mais significativo, incluindo nesse caso as próprias obras literárias.

Uma das principais características dos chamados novos letramentos é o ensino contextualizado de conteúdos. Ensino contextualizado implica trabalhar não com um conjunto de conhecimentos preestabelecidos, mas a partir das várias realidades em que os alunos estão envolvidos, de modo que o que eles estejam aprendendo lhes faça sentido no seu cotidiano e no seu contexto local. Essa ideia aplica-se também ao ensino de literatura, e este trabalho focalizará o ensino de literaturas de língua inglesa para jovens diante das diferentes linguagens que eles têm hoje a seu dispor. Sabemos que o ensino de literaturas de língua inglesa na educação básica é deficitário. A carga horária é mínima, o pouco que há em geral é dedicado ao ensino da língua e, em alguns casos, a aspectos culturais de países anglófonos. Por isso, a ideia aqui é trazer esse conteúdo para a realidade do aluno.

Para isso, seria interessante o trabalho com linguagens outras que não apenas incluam a literatura impressa, tais como cinema, vídeo, jogos digitais, histórias em quadrinhos,



que estão presentes na vida dos adolescentes e, portanto, desempenham um papel significativo no seu cotidiano. A literatura deixa então de ser um ato contemplativo ou de desempenhar funções libertadoras ou iluministas. Morin (2006, p. 79-80) defende que é dever do professor educar-se também sobre o mundo e a cultura dos adolescentes. Nesse sentido, seria importante, segundo ele, evitar fechar-se à influência da mídia, já que, mesmo com suas convenções e visões estereotipadas, ela trata também “das aspirações, temores e obsessões de nossas vidas”. Pode-se pensar, portanto, numa estética que, impulsionada pelas novas mídias, esteja em grande sintonia com a realidade dos que a fruem e não como um objeto a ser contemplado ou mesmo adorado.

Neste caso, é preciso questionar ainda o papel das obras ditas canônicas no processo de ensino nas escolas. O trabalho com essas novas mídias pressupõe também uma revisão dessas obras, principalmente quando são transpostas para outras linguagens mais próximas do público jovem. Essa proposta não implica, entretanto, o abandono das obras canônicas, mas busca encontrar formas de abordá-las dentro dos vários contextos em que elas possam se inserir, fazendo-se uma aproximação com obras que usem outras linguagens em sua produção e estejam dentro do universo em que vivem os alunos. Tampouco significa o estudo isolado de transposição das obras para outros meios, como meras adaptações. É preciso levar em consideração que diferentes mídias comportam diferentes linguagens, com especificidades próprias. Não podem funcionar, portanto, como substitutas umas das outras, mas como complementares, em constante interação.

O ponto de partida do artigo é a discussão sobre uma contestação multicultural do papel do cânone atualmente. Percebe-se aí um conflito entre a estagnação e a transformação. Na sequência, discute-se como nos dias de hoje ética e estética se imbricam a ponto de, em alguns momentos, se confundirem e/ou se tornarem inseparáveis. Em seguida, os temas abordados são novos letramentos e tradução e como o trabalho com obras canônicas em diferentes meios pode torná-las mais significativas e contextualizadas para jovens estudantes, proporcionando-lhes maior identificação. Por fim, com base nessas discussões, e voltando-se às duas situações iniciais, serão apresentadas algumas obras do cânone literário de língua inglesa que foram traduzidas para outras plataformas e contextos mais atuais, com uma breve discussão sobre possíveis temáticas a serem exploradas em sala de aula.

O cânone literário e a perspectiva multicultural

O surgimento de novas linguagens no esteio da globalização e das transformações tecnológicas tem apontado para um esmaecimento das fronteiras que definiam literatura, artes e cultura de massa. A partir desse entrelaçamento de formas e gêneros, é preciso pensar um ensino de literatura que contemple a vida e o cotidiano do jovem brasileiro, conjugando seus mundos escolar e extraescolar.

Ilana Snyder, no livro *The Literacy Wars* (2008, p. 82), discute essa relação a partir dos conflitos gerados entre acadêmicos e outros intelectuais, na Austrália, acerca

de diversos itens que compõem o currículo escolar: gramática, cultura, avaliação, tecnologia, entre outros. O conflito gira basicamente em torno de duas posições contrárias. De um lado, professores e pesquisadores que defendem novas abordagens de ensino em sintonia com as recentes transformações sociais, culturais e tecnológicas. Do outro lado, representantes da mídia e do governo australiano que defendem uma volta ao conteúdo escolar básico, que segundo eles permanece inalterado, e assim deve permanecer, a despeito de todas as transformações que a sociedade vem sofrendo. Para estes, portanto, o ideal seria o ensino da gramática nas disciplinas de língua e de obras e autores canônicos nas disciplinas de literatura.

É significativo pensar, neste caso, na contribuição proporcionada pelos Estudos Culturais, em especial a do Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham. Segundo Mattelart e Neveu (2004, p. 56), o objetivo desse grupo era “utilizar os métodos e os instrumentos da crítica textual e literária, deslocando sua aplicação das obras clássicas e legítimas para os produtos da cultura de massa e para o universo das práticas culturais populares”. Percebe-se que, segundo um viés canonicista, são consideradas “legítimas” apenas as obras clássicas e já consagradas. O que se deixa de considerar, neste caso, é que mesmo essas obras já possuíam, anteriormente à sua produção, uma longa linhagem narrativa. Assim, como aponta Hutcheon (2011, p. 235), “há poucas histórias preciosas por aí que não foram ‘amavelmente arrancadas’ de outras”, citando como exemplo a de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, que havia sofrido inúmeras mudanças e versões antes de chegar às mãos do escritor inglês.²

Jenkins (2006) – ao apresentar a ideia de “cultura da convergência”, segundo a qual diversas plataformas midiáticas servem de suporte a uma mesma história – defende que a cultura de massa hoje, nos Estados Unidos, é a própria cultura popular, servindo de inspiração para um grande número de narrativas. Fica difícil, de qualquer maneira, levar em consideração hoje em dia a clássica separação entre arte “séria” e arte de entretenimento (ZACCHI, 2011) e entre alta cultura, cultura popular e cultura de massa.

Os conflitos acima abordados por Snyder (2008) refletem duas escolas de pensamento que têm se debatido nas últimas décadas. Semprini (1999, p. 81-96), por exemplo, se refere a elas como epistemologias monocultural e multicultural. Segundo a primeira, a realidade existe independentemente das representações humanas e da linguagem, “a verdade é uma questão de precisão de representação” (p. 86) e o conhecimento é objetivo. Isso leva ao que o autor chama de “orgulho pelas conquistas do pensamento ocidental” (p. 88), de modo que outras tradições literárias ou artísticas não sejam levadas em conta, segundo a perspectiva monoculturalista, por “estarem aquém do nível de excelência

2 Da mesma forma, a obra de Shakespeare continua servindo de inspiração para novas produções. O uso dessa potencialidade em sala de aula, no Brasil, é explorado por Oliveira (2000) e Prieto (2015). A primeira faz um trabalho de adaptação da obra de Shakespeare em uma escola pública da periferia de Belo Horizonte. A segunda explora a adaptação da obra *A megera domada* para telenovela em um curso de literatura para alunos da terceira idade.

que justifique sua integração". Conforme a epistemologia multicultural, por outro lado, a realidade é uma construção, as interpretações são subjetivas e o conhecimento também é construído, valorizando-se a diversidade. Segundo Clinton, Jenkins e McWilliams (2013, p. 16), a adoção do multiculturalismo acaba por expandir o cânone, definindo o *que* se lê na sala de aula. Para os autores, entretanto, seria também importante expandir as maneiras *como* se lê o cânone, o que pode ser feito usando-se mídias e artefatos variados: colocando textos clássicos "em diálogo" com a cultura contemporânea.

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) de línguas estrangeiras creditam ao letramento crítico características semelhantes às da epistemologia multicultural: o conhecimento é ideológico; não há um conhecimento definitivo sobre a realidade; a "verdade" não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; o significado é sempre múltiplo e construído cultural e historicamente (BRASIL, 2006, p. 117). Opõe-se assim a visões homogêneas de linguagem e cultura.

Para Paulo Freire (2005, p. 158), apresentar o mundo como algo dado, estático, ao qual as pessoas devem se ajustar (ou "falso mundo") é uma estratégia das classes dominantes para conquistar as "massas", mantendo-as passivas. O que ele chama de *teoria da ação antidialógica* considera o mundo como uma realidade "ausente dos homens" (p. 81), evitando, portanto, apresentá-lo como problema e como passível de transformação. Um mundo passível de transformação, por outro lado, estaria mais em conformidade com a *teoria da ação dialógica*. Para esta, a realidade, sendo histórica, permanece inacabada (p. 83). Assim,

Enquanto na teoria da ação antidialógica a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo. Se, na mitificação do mundo e dos homens há um sujeito que mitifica e objetos que são mitificados, já não se dá o mesmo no desvelamento do mundo, que é a sua desmitificação (FREIRE, 2005, p. 194).

Baseando-se em Freire, Menezes de Souza (2011, p. 137) aponta que, no âmbito do letramento crítico, tanto leitores quanto autores são produtores de significados. Dessa forma, o letramento crítico "recusa a normatividade universal e a crença em verdades universais e não sócio-históricas que sirvam para fundamentar de forma 'objetiva' (isto é, atemporal e não social) leituras 'certas' ou 'erradas'".

Em seu livro, principalmente no capítulo sobre cultura, Snyder (2008) contrapõe o letramento crítico ao modelo da herança cultural, passando pelos Estudos Culturais e sua valorização de outras mídias e linguagens, como cinema, rádio e história em quadrinhos. Em dois momentos, a autora sugere um ensino de literatura que seja significativo para o aprendiz e que se aproxime da linguagem usada por ele. Um deles é a comparação entre as primeiras linhas de uma carta de amor escrita pelo poeta inglês John Keats, no início do século 19, e uma mensagem de celular com conteúdo similar, mas no seu linguajar próprio: "how r u pls 4give me l luv u xoxoxo o:-)" (SNYDER, 2008, p. 84). A atividade foi proposta, na verdade, como item de avaliação da disciplina Inglês no nível equivalente ao



do Ensino Médio na Austrália, o que gerou inúmeras críticas. Para Snyder, são críticas que partem de pessoas conservadoras que atacam o pós-modernismo “e seu legado danoso” e propõem limitar o currículo ao estudo do cânone.

O outro exemplo citado por Snyder (2008, p. 82) refere-se à experiência de uma escola nas proximidades de Sydney, onde os alunos de inglês estudam autores canônicos mas também cinema, televisão e textos eletrônicos. Assim, continua ela, “as grandes obras da literatura” expõem os alunos aos prazeres de uma escrita excepcionalmente boa e de uma linguagem refinada, mas também levam-nos a questionar quem eles são e qual a melhor maneira de viver. Como exemplo, ela cita um poema do século 17, de outro poeta inglês, Andrew Marvell, sobre a temática do *Carpe Diem*. Na sala de aula, os alunos foram motivados a refletir, a partir do poema, sobre suas próprias vidas e seus futuros, e também sobre as de outras pessoas fora da sala de aula. De acordo com o relato, os alunos sentiram a necessidade de ler o poema criticamente e chegaram à conclusão de que ele apresenta uma visão parcial da vida, pois nem todos, principalmente nos dias de hoje, têm a chance de “aproveitar o momento”. Essa ideia contraria, portanto, as afirmações, por defensores do cânone, de que o poema apresenta uma verdade universal e atemporal.

Da mesma forma, Jenkins e Kelley (2013) mostram como Herman Melville baseou-se em aspectos culturais de sua época para produzir *Moby-Dick* e como seria anacronismo ater-se apenas a esses aspectos, como se a obra não pudesse ser lida em outro contexto. Eles defendem então que, além da leitura cuidadosa do romance, seria importante que os leitores de hoje enriquecessem sua leitura com manifestações culturais de seus próprios contextos. Isso inclui as variadas adaptações do romance para o cinema, mas Jenkins e Kelley se concentram numa produção em particular: *Moby-Dick: then and now*, do dramaturgo Ricardo Pitts-Wiley. Para transpor a obra para o teatro, o autor baseou-se numa experiência de leitura do romance com jovens detentos em Rhode Island, Estados Unidos. O resultado foi uma peça com um palco duplo. Na parte de baixo, uma versão tradicional do romance e suas personagens. Na parte de cima, uma versão atualizada para o contexto em questão: a cultura contemporânea das gangues urbanas. Clinton, Jenkins e McWilliams (2013, p. 3) concluem que, assim como a obra de Melville estava mergulhada na cultura de sua época, a peça de Pitts-Wiley apresenta temas universais em contato direto com o imediato, com questões que ecoam situações de sua comunidade.

A leitura do cânone como texto imutável impede a interpretação contextualizada, uma das características mais marcantes dos novos letramentos, conforme se verá adiante. Na verdade, a recepção de uma determinada obra vai variar de acordo com a época, o local e o grupo a que pertence o leitor. É por isso, inclusive, conforme aponta Hutcheon (2011), que as obras, principalmente literárias e canônicas, estão constantemente sendo revistas e adaptadas, em geral para outras mídias. Nesse caso, a ênfase recai no contexto da recepção, que para ela é tão importante quanto o da criação (p. 200). Em sala de aula, a proposta de uma leitura com tantos diferentes olhares e abordagens seria então que “as experiências que os leitores tirassem do livro seriam condizentes com suas paixões e interesses, e assim todos percorreriam um trajeto singular através do livro e todos



teriam observações exclusivas para compartilhar” (MCWILLIAMS; CLINTON, 2013, p. 188),³ pressupondo-se que o sentido seria construído individual e coletivamente e não como fruto de uma interpretação que já vem pronta no texto ou que só o professor detém.

Levando-se em consideração um leitor que está cursando o ensino médio no Brasil, sua leitura de uma obra do cânone inglês do século 19 certamente diferirá daquela efetuada por um leitor na época e local de produção da obra. Nos dias atuais, é pouco provável que esse aluno se interesse por aqueles aspectos muito comumente explorados no ensino de literatura, tais como os significados intrínsecos de um texto e as características do período histórico em que foi produzido, mais propícios a uma abordagem historicista e/ou estruturalista de análise literária. A questão que se coloca aqui é a possibilidade de explorar o texto de forma que faça sentido para o aluno em seu cotidiano. Por isso também a importância de se considerar as novas mídias, tão presentes na vida desses jovens. Clinton, Jenkins e McWilliams (2013, p. 16) perguntam: “E se dos jovens fosse exigido que identificassem seus próprios objetivos para ler um texto, que fossem responsáveis por moldar o que aprenderam uns com os outros, e que traduzissem esse engajamento com o texto num trampolim para outras atividades críticas, expressivas e criativas?”

Ética e estética

Os exemplos citados acima apontam para uma imbricação entre ética e estética que não se limita ao ensino de literatura e/ou outras formas de linguagem, mas aplica-se também ao processo de produção e recepção dessas linguagens. Para Eagleton (2005, p. 48), o que aconteceu foi que a estética deixou de ser um termo especializado para a arte e retornou à sua “origem mundana”, voltada para a “experiência perceptiva cotidiana”. Esse retorno aconteceu, segundo ele, porque na pós-modernidade cultura e vida social estão também novamente interligadas.

A relação entre vida e literatura é abordada por Morin (2006, p. 48) dentro do que ele chama de “a escola da vida e a compreensão humana”. Para ele, “literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas [...] objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas *escolas da vida*” (grifo no original), que, nas palavras do antropólogo Clifford Geertz, seriam a fonte de uma “educação sentimental” (2000, p. 449). Entre tais escolas, Morin ressalta a da “descoberta de si” (2006, p. 48), que se aplicaria principalmente a adolescentes na identificação de “sua vida subjetiva” com as das personagens. Assim, um poema ou romance poderia manifestar as aspirações, problemas e verdades dos adolescentes:

Livros constituem “experiências de verdade”, quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da

3 A tradução dos textos originalmente em inglês é de minha responsabilidade.



descoberta de nossa verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, que se acopla a nossa verdade, incorpora-se a ela e torna-se a nossa verdade (MORIN, 2006, p. 48).

Essa relação entre literatura e vida pode ser vista também como uma espécie de simulação. Morin acrescenta que a experiência das personagens pode nos tornar “heróis, mártires, covardes, carrascos” (2006, p. 49); e que nossas primeiras experiências da morte acontecem com a morte de “nossos heróis”. A ficção funciona, assim, como um laboratório, um experimento para a vida. Isso é ainda mais evidente, pode-se acrescentar, quando se trata de jogos digitais, principalmente os que implicam a adoção de um papel específico. No caso desses jogos, a experimentação se dá de forma mais (perform)ativa. Clinton, Jenkins e McWilliams (2013, p. 13) chamam esse processo de “aprender sendo” (*learning-by-being*), que é semelhante à experiência de se identificar com a personagem de um livro. No entanto, asseveram eles, no caso dos jogos digitais essa identificação se dá também no nível corporal. Essa experimentação “a partir de dentro” habilitaria as tecnologias digitais a criar experiências de letramento que podem proporcionar aos estudantes conexões afetivas com o que estão lendo.

Isso não implica, em primeiro lugar, que a literatura e a ficção precisem assumir uma função, seja ela social ou de realização pessoal. Uma fruição estética não tem necessariamente de vir acompanhada de uma função ética. Mas tampouco se pode supor que vida e literatura estejam totalmente desvinculadas, como querem acreditar os defensores do monoculturalismo, conforme já discutido. Em segundo lugar, como aponta Morin (2006, p. 29), essa literatura, principalmente para o público jovem, não tem necessidade de ser diluída. Assim, quando falo aqui de trabalhar a literatura através de outros meios, não me refiro a uma substituição da experiência literária, mas a formas diferentes de trabalhar um mesmo conteúdo de modo que faça sentido para o jovem em seu cotidiano. Ainda de acordo com Clinton, Jenkins e McWilliams ,

Estudar esses textos derivados ajuda os estudantes não apenas a dominar o texto, mas também a compreender com mais profundidade os contextos em que ele circula; a entender os papéis que os textos canônicos desempenham no cenário midiático contemporâneo (2013, p. 18).

Morin conclui, assim, que literatura, poesia e cinema envolvem uma ética da compreensão humana, que nos faz compreender o que não compreendemos na vida comum. Trata-se de uma ética que, para ele, constitui “uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada” (2006, p. 51): não apenas entre “estranhos”, mas também entre membros de uma mesma sociedade e de uma mesma família.

Spivak (2012), por sua vez, falando sobre literatura, ética e política afirma que a literatura torna possível imaginar o outro que não se assemelha ao eu. Por isso, ela, a literatura, ensina a partir do singular e do não verificável, tornando difíceis as generalizações. Assim, “se as ciências sociais descrevem as regras do jogo, a leitura literária ensina a jogar” (p.



323). Entre todas as disciplinas, continua ela, é ao professor de leitura literária que cabe “a textura da imaginação” (p. 328). Spivak propõe, assim, uma educação estética para todos: “por educação estética, me refiro ao treinamento da imaginação para um desempenho epistemológico” (p. 122).

A relação entre literatura e vida fica mais evidente quando a autora recorda que o texto é uma rede, uma tessitura, “incluindo a rede daquilo a que chamamos de vida” (p. 122). Para ela, a vida é uma constante tradução, uma relação incessante e de mão dupla entre o eu e o mundo (o interior e o exterior) que codifica tudo num sistema de signos. Nesse processo de tradução, dá-se “a produção do sujeito ético” (2012, p. 242). Rede, texto e vida: a literatura traduz a vida e vice-versa, uma tradução nunca exata, obviamente. A vida, aponta Derrida (2002, p. 32), apoiando-se em Walter Benjamin, é menos “corporalidade orgânica” que o resultado operado pelo espírito, pela história e pelas obras. A cultura, como “sobrevida”, excede a vida e a morte biológica. Da mesma forma, a tradução, como sobrevida, garante a permanência da obra.

Trazendo a discussão para uma dimensão coletiva, Geertz, por sua vez, fala de uma “educação sentimental” (2000, p. 449) como um processo de interação com as obras de arte, mas curiosamente com base na prática da briga de galos em Bali. Para ele, as analogias dominantes na área da antropologia tradicional se referem ao ato de “dissecar um organismo, diagnosticar um sintoma, decifrar um código ou ordenar um sistema” (p. 448), provenientes, portanto, das ciências naturais ou exatas. Geertz propõe, então, que a análise das formas culturais passe a fazer um paralelo com o ato de “penetrar um texto literário”. Nesse caso, uma determinada cultura seria constituída por um conjunto de textos. Analisando a maneira como as pessoas de um vilarejo em Bali se comportavam em relação às brigas de galo – eventos culturais de forte expressão naquela comunidade – Geertz concluiu que estas fornecem aos balineses a oportunidade de se colocar numa posição diferente daquela habitual, cotidiana: como uma pessoa se sente ao experimentar um triunfo arrebatador ou um fracasso total? As brigas de galo, como eventos culturais, e como os jogos em geral, teriam, portanto, esse poder de trazer aos participantes novas formas de experimentar a realidade.

O paralelo com formas artísticas mostra que o papel que elas desempenham na “vida social” (p. 451) não é apenas proporcionar uma fruição estética pelas suas características intrínsecas, mas sim formar subjetividades e mostrar suas próprias dimensões ao jogar uma nova luz sobre as experiências. Assistimos a *Macbeth*, propõe Geertz (2000, p. 150) baseando-se em Northrop Frye, “para aprender o que um homem sente depois de ganhar um reino e perder sua alma”. Nesse caso, assim como afirmei acima em relação aos jogos digitais, as brigas de galo mencionadas por Geertz proporcionam uma participação mais (perform)ativa (“mais que um jogo”) do que as obras de arte tradicionais, não-interativas. De qualquer maneira, a experiência estética acontece subjetivamente, mas dentro dos parâmetros da cultura em que se insere. Isso contraria a visão monoculturalista de que grandes obras de arte têm valores universais e atemporais, incorporados às suas próprias estruturas.



Novos letramentos e tradução

Um “novo *ethos*”: é assim que Lankshear e Knobel (2011), com base nas ideias dos novos letramentos, descrevem o processo de transformação tecnológica associada a uma grande gama de valores cada vez mais populares (p. 55). Essa transformação tem permitido uma apropriação maior de recursos culturais e o que eles chamam de remixagem (p. 97): culturas são criadas e construídas ao se mesclar “novos” elementos com os já existentes no próprio ato em que são usados, o que implica um certo grau de performatividade. Os letramentos estão, portanto, em estreita conexão com teoria e pesquisa social, já que tornam a vida cotidiana “significativa”, ao fazer dela um conjunto de atividades tornadas rotineiras e por meio das quais as pessoas atuam e desenvolvem sua agência social e cultural. Assim,

está evidente que, neste momento, um conjunto complexo de condições sociais, tecnológicas, econômicas e culturais está convergindo de modo a apresentar possibilidades interessantes e expandidas para se inserir uma abordagem de aprendizagem social na educação formal, de tal forma que possa resistir a formas e efeitos contraprodutivos de aprendizagem curricular “compartimentalizada”, e ajudar a manter aquela parcela de aprendizagem que acontece na escola conectada o máximo possível com as trajetórias de vida fora das salas de aula (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 254).

Não se trata, segundo Prieto (2015, p. 44), de substituir o modo escrito ou o “letramento alfabético”, mas de construir sentidos nas condições contemporâneas que contemplem outros letramentos e outras modalidades a partir de uma reflexão sobre que postura adotar em relação à emergência de novos meios e à maneira como eles influenciam a aprendizagem num mundo em que “a imagem está presente em muitos casos mais enfaticamente que a escrita”.

Brydon (2011, p. 77), por sua vez, propõe o desenvolvimento de “letramentos transnacionais” como instrumento de formação que vai além das competências transculturais cada vez mais enfatizadas pelos governos e pela iniciativa privada. Para ela, os letramentos transnacionais, assim como os multiletramentos, estão em sintonia com as novas tecnologias de informação que, no seu acelerado desenvolvimento, estão mudando a maneira como armazenamos, avaliamos e temos acesso à informação, e também a maneira como criamos conhecimento ou, ainda, como pensamos. O objetivo do desenvolvimento de letramentos transnacionais seria examinar, em seus múltiplos contextos, as estruturas atuais de poder e conhecimento tanto de sistemas educacionais quanto de práticas linguísticas e identitárias. Esse exame permitiria identificar valores e pressupostos que essas estruturas ajudam a perpetuar, os quais, como resultado, podem vir a ser contestados, revisados ou desenvolvidos de forma a serem postos a serviço das comunidades envolvidas. Ainda segundo Brydon (2011), como tais valores e pressupostos envolvem também práticas educacionais e tecnológicas, essa tarefa não pode ser

executada apenas no nível teórico e deve envolver pelo menos duas etapas: primeiro, uma análise da situação local, suas necessidades atuais e seu lugar no sistema global; segundo, o desenvolvimento de novos letramentos a partir das interações possibilitadas pelos espaços particulares de sala de aula e suas capacidades tecnológicas.

Em sua discussão sobre letramento transnacional, Spivak (2012, p. 152) afirma que o letramento proporciona a habilidade de leitura e releitura, escrita e reescrita, permitindo-nos perceber que o outro não é apenas uma voz, mas que também produz “textos articulados”. Pode-se dizer que é um processo de tradução, que se inscreve também nas releituras dos romances mencionados aqui. A tradução, nesse caso, se daria em dois momentos: quando a obra literária é utilizada para a produção de outras narrativas e quando essas obras e narrativas são apropriadas pelos leitores em seus contextos específicos. A tradução, então, é vista como um ato interpretativo, cultural e apropriativo, como aponta Sandra Goulart Almeida, a partir de Spivak:

Partindo da consideração de que a linguagem é um processo de construção de significado, um meio através do qual fazemos sentido das coisas e de nós mesmos e, assim, produzimos nossas identidades, Spivak ressalta que a tradução nos permite esse contato com uma linguagem que pertence a vários ‘outros’ (ALMEIDA, 2011, p. 84).

Pode-se pensar nessas apropriações também como paródias. Para Hutcheon (2000, p. 77), a “essência paradoxal da paródia” se caracteriza por uma duplicidade: uma mescla singular de “repetição conservadora” e “diferença revolucionária”, continuidade e mudança. Essa ideia de repetição com diferença requer da paródia não apenas a imitação, mas também um distanciamento crítico. Mesmo assim, ao distanciar-se do texto parodiado, ela não deixa de reforçá-lo. Por isso, é importante reiterar que as narrativas que se derivam das obras canônicas não as substituem, mas estabelecem um diálogo entre si, e não numa mera relação entre original e cópia. Cada uma tem sua carga significativa e importância nos contextos em que são interpretadas e/ou apropriadas.

A noção platônica do modelo original e suas cópias é muito contestada por Deleuze e Derrida. Deleuze (2000, p. 136) se contrapõe à própria existência de um verdadeiro começo, uma origem: o que há são somente cópias. Para Derrida (2006), a cópia, como suplemento, vem preencher uma ausência; é, portanto, parte já integrante do que se quer como modelo original. Assim, aponta Spivak (2012, p. 185), “nunca poderá haver um puro começo”. No processo de tradução, observa Derrida (2002, p. 38), baseando-se em Walter Benjamin, à obra é garantida sua sobrevivência: “O original se dá modificando-se, [...] ele vive e sobrevive em mutação”. Assim, “se o tradutor não restitui nem copia um original, é que este sobrevive e se transforma. A tradução será na verdade um momento de seu próprio crescimento, ele aí completar-se-á engrandecendo-se” (DERRIDA, 2002, p. 46).

Para Jenkins (2013, p. 75), ao falar sobre a obra *Moby-Dick*, escritores não escrevem no vácuo, pois suas obras estão inscritas numa história e fazem parte de uma cultura. Apesar de celebrarmos a originalidade, continua ele, os escritores se apoiam fortemente



em histórias, imagens e ideias “que estão circulando ao nosso redor”, além de se inspirarem também em outros livros. A transposição para outras mídias, então, segue processo semelhante.

Voltando-se à questão dos letramentos, Prieto (2015, p. 37-38) defende que a circulação da literatura em meios visuais exige um letramento diferente daquele do meio impresso – sem pressupor qualquer hierarquização de valores entre si –, e também colabora para a divulgação da obra em diferentes segmentos sociais. Como tradução, garante assim à obra sua sobrevivência (DERRIDA, 2002). Em consonância com os princípios dos Estudos Culturais, Prieto evita, portanto, desvalorizar as produções da indústria de massa, considerando-as providas de valor cultural, social e educativo. Assim, continua ela, “formas populares mediadas eletronicamente podem ser consideradas como um ponto inicial para a formação intelectual e cultural dos alunos ao oferecerem novas alternativas de abordagem que as formas culturais elitizadas não oferecem” (2015, p. 38). A autora defende que a multimodalidade presente nesses meios pode proporcionar o acesso ao conhecimento por pessoas que têm letramentos diferenciados. Embora ela esteja se referindo mais especificamente à telenovela, objeto de seu estudo, podemos pensar aqui em outros meios, tais como cinema, quadrinhos, jogos digitais, entre outros.

O cânone de língua inglesa e suas traduções: algumas propostas pedagógicas

Além dos exemplos já mencionados, e voltando às situações relatadas na introdução, apresento a seguir obras derivadas de dois textos do cânone literário de língua inglesa, *The scarlet letter* (HAWTHORNE, 2002) e *Far from the madding crowd* (HARDY, 1994). São traduções para outros meios e plataformas de dois romances escritos por homens no século 19 – com narradores em terceira pessoa – e protagonizados por mulheres. A abordagem proposta aqui leva em consideração a possibilidade de trabalhá-los em sala de aula, em especial no Ensino Médio.

The Scarlet Letter / Easy A

O filme *Easy A* (EASY A, 2010) estabelece um diálogo explícito com o livro *The scarlet letter*, do escritor norte-americano Nathaniel Hawthorne (2002). A protagonista do filme é uma adolescente que se vê no dilema entre tornar-se popular em sua escola e preservar sua reputação. Nesse processo, ela se identifica com a protagonista do romance – escrito no século 19 e ambientado no século 17 – mas atualiza seu dilema para os tempos atuais e o contexto em que ela vive. *The scarlet letter* tem como protagonista Hester Prynne, que após cometer adultério com um pastor acaba na prisão. Por causa do crime de adultério, a protagonista é condenada a exibir a letra “A”, em vermelho, na lapela. Já o filme é sobre uma adolescente que, por sinal, está estudando *A letra escarlata* na escola. Após mentir a um amigo que havia perdido a virgindade, ela finge fazer sexo com um

colega homossexual, vítima de *bullying*, para ajudá-lo a afirmar-se como heterossexual. Assim, ela acaba ganhando a fama de “fácil” e então resolve assumir essa nova identidade, passando a usar roupa mais provocante e, por conta própria, a portar também a letra “A”, em vermelho, na roupa.

O título do filme faz um jogo de palavras que contempla vários contextos.⁴ A letra A primeiramente remete ao contexto do romance e serve para designar a pessoa que a está usando. Nesse caso, ela se traduz por “adúltera”, de modo que a palavra que a acompanha, *easy* (fácil), reforça esse sentido no contexto escolar em que o filme é ambientado: a protagonista é uma estudante que sai com qualquer um. Dentro desse contexto, vem então uma segunda significação. A pode significar também um conceito, uma nota. Isso implica que a atuação da protagonista na escola pode lhe garantir um conceito máximo com mais facilidade do que pelo simples mérito. Isso se refere principalmente à disciplina de literatura de língua inglesa, em evidência no decorrer de todo o filme.

Conforme apontado anteriormente, a partir de Clinton, Jenkins e McWilliams (2013, p. 16), fazer uso de mídias e artefatos variados e colocar textos clássicos em diálogo com a cultura contemporânea podem expandir as maneiras como o cânone é lido. Assim, pensando-se nos aspectos culturais que envolvem a sociedade norte-americana, estamos diante de duas obras que refletem dois períodos bastante distintos, mas bastante dignos de análise. No caso do romance, o contexto é a sociedade puritana do século 17 e seus moralismos. No caso do filme, são as *high schools* atuais, com seus “clubinhos” e situações de *bullying*. Em ambos os casos, o papel da mulher na sociedade é colocado em evidência. Além da análise das obras em si, que não poderia ser deixada de lado – em sintonia com a leitura cuidadosa das obras literárias proposta por Jenkins e Kelley (2013) – o trabalho em sala de aula poderia também explorar esse papel da mulher, tanto no século 17 quanto hoje; tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil e suas localidades. Isso permitiria explorar a obra canônica e sua tradução para um meio de maior inserção no mundo dos jovens ao mesmo tempo em que se discutem temas significativos para eles hoje: iniciação sexual, homossexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros.

No que diz respeito ao *bullying*, pode-se pensar ainda num trabalho com o jogo eletrônico *Bully* (2006), em que o protagonista também se vê às voltas com o cotidiano da escola em que estuda, tendo a todo instante que ponderar suas relações com os colegas e professores. É importante ressaltar também, nesse caso, a possibilidade da “descoberta de si” (MORIN, 2006, p. 48), que se aplicaria aos adolescentes na identificação de “sua vida subjetiva” com as das personagens, evidenciando também a imbricação entre ética e estética discutida acima.

Outras menções são feitas a obras do cânone literário de língua inglesa, mas é interessante perceber como elas estão imbricadas com temáticas que vão surgindo no decorrer do filme, relevantes para os adolescentes. Da mesma forma, pode-se contextualizar essas temáticas para os adolescentes da educação básica em seus locais

4 O filme foi lançado no Brasil com o título *A mentira*.

específicos, o que pode proporcionar uma reflexão sobre as realidades cotidianas desses jovens e também sobre as obras em questão e os contextos em que elas foram produzidas. Como já mencionado, a contextualização é um aspecto chave para um trabalho com os letramentos e para o desenvolvimento de uma postura crítica em relação ao texto e ao mundo. No caso das diferentes traduções para as mídias eletrônicas, deve-se levar em consideração ainda que a multimodalidade presente nesses meios pode proporcionar o acesso ao conhecimento por pessoas que têm letramentos diferenciados (PRIETO, 2015). Esse aspecto se aplica também às obras apresentadas a seguir.

Far from the madding crowd / Tamara Drewe

Far from the madding crowd, do escritor britânico Thomas Hardy (1994), se passa no interior da Inglaterra no século 19. O romance traz, pois, toda uma ambientação rural que tem papel significativo na trama, embora sua temática central tenha um apelo universal. A trama se desenvolve ao redor da jovem Bathsheba Everdine, que recebe uma fazenda como herança de um tio e resolve assumi-la, algo incomum para uma mulher daquela época. Bathsheba se vê às voltas com um mundo dominado por homens, onde, apesar de sua posição social, precisa se impor. Nesse processo, ela se envolve sentimentalmente com três homens de naturezas e classes sociais bastante distintas, situação que se resolve apenas no final do romance. A trama, cheia de reviravoltas, comuns aos romances da época, opõe a calma do ambiente interiorano inglês a eventos trágicos e personagens passionais, criando um efeito bastante dinâmico.

Esse efeito é um dos aspectos aproveitados por Posy Simmonds (2007) no romance em quadrinhos *Tamara Drewe* e também por Stephen Frears (TAMARA..., 2010a) no filme homônimo. A história é ambientada em uma fazenda no interior da Inglaterra destinada a escritores que procuram um local tranquilo para trabalhar, um dos quais, por sinal, é ensaísta especializado em Thomas Hardy. A diferença principal é que a trama é transportada para o século 21. Em ambos os casos, a jovem Tâmara volta para seu vilarejo de origem após uma grande transformação estética, conseguida com o apoio de uma cirurgia plástica. Como no romance de Hardy, a protagonista atrai a atenção dos homens, causando uma série de conflitos e maculando a pretensa calma do campo. Se *Far from the madding crowd* pode ser considerado um romance quase trágico, as duas versões de *Tamara Drewe* mais se assemelham a uma comédia, como se pode ler no site do filme (TAMARA..., 2010b): “À medida que paixão, ciúmes, casos de amor e ambições profissionais se chocam entre os habitantes das chácaras vizinhas, Tâmara institui uma comédia de costumes contemporânea usando a mais antiga magia presente no livro – o apelo sexual”.

Dessa forma, apesar de inspirada em Hardy, a história, tanto do filme quanto do romance em quadrinhos, é bastante atual e moderna. Ao mesmo tempo, há essa sensação de que ela trata, afinal de contas, de temas (mas não verdades!) universais e atemporais (TAMARA..., 2010b). Mesmo assim, a experiência de assistir ao filme ou ler os quadrinhos

não é a mesma que se tem ao ler o romance. E a diferença não se limita a uma questão de gêneros textuais e midiáticos, mas implica diferentes contextos de produção e de recepção. Na verdade, como já mencionado, a recepção de uma determinada obra vai variar de acordo com a época, o local e o grupo a que pertence o leitor/espectador, o que faz com que as obras, principalmente literárias e canônicas, estejam sempre sendo revistas e adaptadas, em geral para outras mídias (HUTCHEON, 2011). Isso não quer dizer que um leitor atual não possa fruir de uma versão mais antiga da obra. A questão aqui é que o acesso a diferentes contextos e meios de circulação pode proporcionar uma experiência mais rica ao leitor/espectador. Esse deslocamento para os produtos da cultura de massa e para o universo das práticas culturais populares converge também com as propostas vinculadas aos Estudos Culturais, como apontam Mattelart e Neveu (2004) e Snyder (2008). Da mesma maneira, as diferentes versões reforçam a ideia de “cultura da convergência” (JENKINS, 2006), ao se apoiarem em diferentes plataformas midiáticas para contar uma mesma história.

Uma temática comum às três obras são as relações amorosas e sentimentais envolvendo as personagens e os conflitos resultantes delas. Essa é uma temática que pode ser explorada em sala de aula, tomando-se como base a realidade dos próprios alunos. Em primeiro lugar, como uma temática universal. Todas as pessoas, das mais variadas condições, estão sujeitas a essas relações e seus conflitos. As protagonistas das obras são todas jovens, aspecto que pode causar alguma espécie de identificação com leitoras e espectadoras, principalmente porque tais conflitos são em geral problemáticos para a faixa etária de alunos e alunas da Educação Básica. Em segundo lugar, pode-se pensar nessa temática em relação a outro aspecto das obras: a ambientação no meio rural. Assim seria possível questionar que papéis normalmente se atribuem ao campo e à cidade, tanto no passado quanto no presente, já que o romance de Hardy, em particular, parece estar sugerindo que nem mesmo a pretensa paz do campo é capaz de livrar as pessoas das paixões, conflitos amorosos e outras atribulações que afligem a humanidade como um todo. Por fim, como no caso de *The scarlet letter* e *Easy A*, pode-se propor discussões – talvez até em forma de comparação – sobre o papel das mulheres nas sociedades de agora e de então, de outros lugares e daqui.

Conclusão

Não se propõe aqui que o cânone literário – pensado como obras de reconhecido valor estético veiculadas em forma de livro impresso – seja descartado como algo obsoleto e sem valor. Mas é preciso reconhecer que novos modos de construção de significados – expressos principalmente nos termos multimodalidade e multiletramentos – estão adquirindo crescente importância para as novas gerações. Um ensino significativo e contextualizado não pode passar ao largo desses aspectos.

A importância de um ensino que leve em consideração tanto o cânone quanto a cultura de massa, tanto o “original” quanto a tradução, tanto a literatura impressa quanto novas formas de expressão é bem enfatizada por McWilliams e Clinton:



Numa cultura verdadeiramente participativa, cabe a todos nós a decisão sobre o que interessa – não apenas corporações, não apenas conselhos escolares, não apenas as elites – todos. Mas isso quer dizer que precisamos equipar a todos com as ferramentas, sensibilidades e proficiências para participar. É necessário, mas não mais suficiente, preparar os leitores para pensar como críticos literários incipientes; devemos prepará-los também para que se engajem mais amplamente em discussões sobre como transformar suas vidas e, nesse processo, sobre os papéis desempenhados pela leitura e escrita em suas comunidades e culturas (2013, p. 185).

Assim, o ensino de literatura não teria como meta formar críticos literários, mas, em última instância, cidadãos críticos. Uma vez mais, o ensino contextualizado é importante nesse processo, pois é necessário que os alunos possam perceber o texto literário não apenas como uma obra a ser contemplada, e talvez até adorada, mas acima de tudo como uma narrativa que pode ter conexão com o mundo vivido por eles, fazendo com que venham a questionar esse mundo e, se assim acharem necessário, transformá-lo. O que se busca, nesse caso, conforme defendido anteriormente, é um ensino que faça sentido para o aluno no seu dia a dia, conciliando sua vida escolar com a extraescolar. O trabalho com narrativas contemporâneas em outros meios que não apenas o impresso pode ser uma alternativa valiosa.

Referências

ALMEIDA, Sandra R. Goulart. Mediações contemporâneas: tradução cultural e literatura comparada. **Gragoatá**, n. 31, p. 77-96, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 85-124.

BRYDON, Diana. Transnational literacies and global English imaginaries: rethinking the Canada/Brazil relation. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 1., 2011, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: DLES/UFFS, 2011. Disponível em: < <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxzZWZlbGl1ZnN8Z3g6NzY4MTZkY2I2YTdINWEwNw>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

BULLY. Diretor: John Zurhellen. Rockstar Games, 2006.

CLINTON, Katie; JENKINS, Henry; MCWILLIAMS, Jenna. New literacies in an age of participatory culture. In: JENKINS, Henry; KELLEY, Wyn (Ed.). **Reading in a Participatory Culture: Remixing Moby-Dick in the English Classroom**. New York: Teachers College Press, 2013. p. 3-24.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.



_____. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.

EASY A. Direção: Will Gluck. [S.l.]: Screen Gems, 2010. 1 DVD (92 min).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 2000.

HARDY, Thomas. **Far from the madding crowd**. London: Penguin, 1994.

HAWTHORNE, Nathaniel. **The Scarlet Letter**. London: Penguin, 2002.

HUTCHEON, Linda. **A theory of parody**. Urbana: University of Illinois Press, 2000.

_____. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

JENKINS, Henry. **Convergence culture: where old and new media collide**. New York: New York University Press, 2006.

_____. Reading (*Moby-Dick*) as a media scholar. In: _____; KELLEY, Wyn (Ed.). **Reading in a Participatory Culture: Remixing Moby-Dick in the English Classroom**. New York: Teachers College Press, 2013. p. 73-79.

_____; KELLEY, Wyn (Ed.). **Reading in a Participatory Culture: Remixing Moby-Dick in the English Classroom**. New York: Teachers College Press, 2013.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: everyday practices and social learning**. 3. ed. Maidenhead: Open University Press / McGraw-Hill House, 2011.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo, Parábola, 2004.

MCWILLIAMS, Jenna; CLINTON, Katie. Conclusion: Reimagining and reinventing the English classroom for the digital age. In: JENKINS, Henry; KELLEY, Wyn (Ed.). **Reading in a Participatory Culture: Remixing Moby-Dick in the English Classroom**. New York: Teachers College Press, 2013. p. 185-196.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 12. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Shakespeare no subúrbio: crítica, polifonia e carnaval na aula de leitura**. Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas.



PRIETO, Liliam C.M. Letramento multimodal via tradução e ensino de literatura na terceira idade. In: ZACCHI, Vanderlei J.; WIELEWICKI, Vera H. G. (Org.). **Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura**. Maceió: Edufal, 2015. p. 35-56.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.

SIMMONDS, Posy. **Tamara Drewe**. London: Jonathan Cape, 2007.

SNYDER, Ilana. **The literacy wars**. Crows Nest: Allen & Unwin, 2008.

SPIVAK, Gayatri C. **An aesthetic education in the era of globalization**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2012.

TAMARA Drewe. Direção: Stephen Frears. [S.l.]: Sony Pictures, 2010a. 1 DVD (111 min).

TAMARA Drewe: a film by Stephen Frears. 2010b. Disponível em: <<http://www.sonyclassics.com/tamaradrewe/main.html>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

ZACCHI, Vanderlei J. **Welcome to the United States: carnavalização e paródia na obra de Frank Zappa**. *Gragoatá*, n. 31, p. 243-257, 2011.

Recebido em 28/02/2015

Aceito em 14/09/2015

Vanderlei J. Zacchi

Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (2009). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Sergipe e associado adjunto no Centre for Globalization and Cultural Studies da Universidade de Manitoba, Canadá. É coordenador do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da Anpoll. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: inglês como língua hegemônica, formação de professores, novos letramentos e cultura e identidade.