

LINGUASAGEM

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Luciana Maria CRESTANI¹
Elisane Regina CAYSER²
Graziela Rech SILVEIRA³

RESUMO

Neste artigo discorre-se sobre práticas de ensino de língua materna aplicadas durante o estágio supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura, componente curricular obrigatório para formação em Letras. As atividades foram fundamentadas em propostas de Possenti (1996, 2004), Geraldi (2004), Neves (2003, 2006) e Antunes (2004) sobre ensino de língua materna, bem como nos estudos sobre letramentos e multiletramentos – Soares (2001, 2002), Kleiman (2005, 2014), Rojo (2012) – em interface com preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental (1998) e de Ensino Médio (2000). O trabalho contemplou aspectos relacionados à leitura, à interpretação e à produção textual, explorando diferentes semioses e ferramentas tecnológicas implicadas nas práticas de interação social. A proposta foi aplicada em uma turma de 6º ano, numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul, e obteve resultados positivos, o que justifica o interesse em compartilhá-la em forma de artigo.

Palavras-chave: Ensino de língua materna; Multiletramentos; Estágio supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura.

ABSTRACT

This article discusses practices of mother tongue teaching applied during the supervised internship in Portuguese Language and Literature, a compulsory curricular component for completion of the degree in Letters. The activities were based on proposals by Possenti (1996, 2004), Geraldi (2004), Neves (2003, 2006) and Antunes (2004) on mother tongue teaching, as well as in studies on literacy and multiliteracies – Soares (2001, 2002), Kleiman (2005, 2014), Rojo (2012) – in interface with the precepts of the National Curricular Parameters of Elementary School (1998) and High School (2000). The work included aspects related to

¹ Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM-SP), professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF- RS). E-mail: lucianacrestani@upf.br

² Professora do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo. Especialista em Linguística Aplicada à Alfabetização (PUCRS). Mestre em Letras (PUCRS). Doutoranda em Letras (UPF). E-mail: ecayser@upf.br

³ Graduada em Letras - Português, Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. E-mail: grazielarechsilveira@gmail.com

reading, interpretation and textual production, exploring different semiosis and technological tools involved in social interaction practices. The proposal was applied in a 6th grade class at a state school in Rio Grande do Sul, and obtained positive results, which justifies the interest in sharing it as an article.

Keywords: Mother-tongue teaching. Multiliteracies. Supervised internship in Portuguese Language and Literature.

Introdução

Este trabalho versa sobre práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento da competência discursiva⁴ dos estudantes, levando em conta as formas de interação que se desenham na atualidade, mediadas pelas tecnologias e por textos constituídos de diferentes semioses.

O interesse em desenvolver um trabalho nessa perspectiva está relacionado, principalmente, à constatação de os alunos finalizarem os estudos em nível básico com limitações no que tange à interpretação e produção de textos, como evidenciam os dados do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) divulgados a cada início de ano, em que se apontam os (maus) resultados obtidos pelos estudantes. Sabe-se que a prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias constitui-se, basicamente, de interpretação textual, exigindo do aluno a capacidade de inter-relacionar enunciados — muitas vezes compostos por diferentes semioses — através da abstração e da construção dos sentidos. Além disso, em muitas questões estão implicados conhecimentos atinentes ao mundo digital, com gêneros característicos desse meio (*blogs, e-mails, posts* de redes sociais) ou comportamentos relacionados às práticas por eles mediadas.

No entanto, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF, 1998) e do Ensino Médio (PCNEM, 2000) já determinem, há duas décadas, que o foco das aulas de língua materna deva ser o desenvolvimento da competência discursiva, priorizando-se a língua em uso, ainda parece haver inúmeras dificuldades de aplicação dessa proposta. Em muitos casos, as aulas são direcionadas tão somente às classificações gramaticais, sem estímulos à leitura e à produção discursiva/textual. Daí o descompasso entre o que se aprende na escola e o que se configura como objeto de conhecimento nas provas do Enem.

Ao indicarem o estudo dos mais variados gêneros textuais e das diferentes linguagens que os constituem, buscando também uma maior integração com as

⁴ *Competência discursiva* é definida como “a capacidade de se produzir discursos - orais ou escritos - adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo” (PCNEF, 1998, p. 29).

tecnologias de comunicação e de informação (TICs), os PCNs⁵ dialogam com os estudos sobre os multiletramentos, os quais defendem a necessidade de a escola tomar a seu cargo o trabalho com a multiplicidade semiótica, tecnológica e cultural implicadas nas práticas de interação social. A propósito, vale lembrar que os PCNEM (2000) englobam na mesma área linguagens, códigos e tecnologias.

Assim, tomando por base concepções sobre ensino de língua materna, estudos sobre os letramentos e multiletramentos e proposições dos PCNs, apresenta-se neste artigo uma proposta de trabalho com leitura e produção textual na perspectiva dos multiletramentos, abordando diferentes linguagens (semioses) e tecnologias presentes nas práticas de interação social. A proposta ora em foco foi aplicada a uma turma de 6º ano de uma escola pública da região nordeste do Rio Grande do Sul e obteve resultados positivos, o que justifica o interesse em compartilhar, em forma de artigo, a experiência vivenciada e as reflexões dela advindas.

O artigo apresenta, inicialmente, as bases teóricas que sustentam a prática pedagógica e, na sequência, as atividades propostas.

Ensino de língua materna na escola

Como já mencionado, resultados de avaliações do MEC, principalmente as do Enem, revelam dificuldades dos estudantes em relação à leitura e à produção textual⁶. Esse quadro se configura, entre outros fatores, como reflexo do que ainda se privilegia em aulas de língua materna. É comum ouvir alunos reclamando sobre a dificuldade de aprender a Língua Portuguesa e justificando suas inabilidades na produção de textos devido à complexidade da língua. Todavia, as razões pelas quais se desenvolvem em maior ou menor grau competências discursivas na escola não estão relacionadas à “complexidade da língua”, mas sim ao que se prioriza como objeto de ensino. Como afirma Possenti (1996), não há línguas simples, complexas, primitivas ou desenvolvidas: todas as línguas são estruturas que possuem alto teor de complexidade e,

⁵ No texto, o termo “PCNs” refere-se, de modo abrangente, tanto ao documento do Ensino Fundamental quanto ao do Ensino Médio. Para referir a cada um deles de forma particular, serão utilizados: PCNEF (1998), para o documento de Ensino Fundamental; PCNEM (2000), para o de Ensino Médio.

⁶ O Portal INEP (2016) menciona que, na avaliação do Saeb/Prova Brasil 2015, “as proficiências médias em Língua Portuguesa melhoraram em todos os níveis de ensino de 2013 para 2015, embora uma parte expressiva dos alunos ainda esteja nos níveis mais baixos da Escala de Proficiência, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.” Também o Portal Brasil (2016) aponta evolução do Ideb nas séries iniciais do Ensino Fundamental em 2015, acrescentando que “nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no entanto, as metas nacionais do Ideb não foram alcançadas. No caso do sexto ao nono ano, a meta era de 4,7, mas ficou em 4,5. O Ensino Médio obteve índice de 3,7, valor também abaixo da meta pretendida que era 4,3.”

ainda assim, todos os falantes nativos são capazes de se comunicarem por meio de uma delas.

Nesse contexto, entra em discussão a “dicotomia” entre ensino da língua e ensino da metalinguagem. O ensino-aprendizagem da língua deve basear-se na língua em uso, ou seja, focalizar as diferentes estruturas da língua – na modalidade oral ou escrita – utilizadas na produção de enunciados/textos em diferentes situações de interação. Tanto Possenti (1996; 2004) quanto Geraldi (2004a, 2004b) defendem que, tal qual ocorre no processo de aquisição da língua falada, os alunos em processo de aprendizagem formal da língua escrita também deveriam apreendê-la no uso e para o uso. Pela prática da leitura e da escrita, o aluno familiariza-se com o código escrito e, conseqüentemente, com as regras gramaticais implicadas nesse processo. Assim, a competência discursiva implica, necessariamente, a prática: aprende-se a falar, falando; a ler, lendo e a escrever, escrevendo. Decorar nomenclaturas e/ou classificar fatos da língua não contribui para o desenvolvimento da competência discursiva do indivíduo.

Os estudos de Neves (2003, 2006) apontam nessa mesma direção. Segundo a autora (2006, p. 18), o objeto de investigação escolar precisa ser “a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. Assim, o foco é a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem”. Isso não quer dizer que não se devam explorar aspectos gramaticais, mas sim que as aulas não devem se reduzir à taxonomia e à classificação gramatical. O que se propõe é um ensino voltado à reflexão linguística, que torne possível compreender a melhor forma de utilização de elementos gramaticais para a construção de sentidos adequados aos enunciados utilizados em distintas situações de uso da língua, ou, como define Neves (2006, p. 26), um ensino voltado ao “bom uso linguístico”, entendido tanto “do ponto de vista da produção de enunciados bem compostos como do ponto de vista da produção de enunciados socialmente adequados”.

Uma proposta prática nessa direção requer que sejam selecionados textos significativos para o aluno e para sua comunidade e propostas atividades linguísticas e gramaticais a partir deles com vistas a desenvolver a competência discursiva do aluno, evitando listas estanques de conteúdos gramaticais. Afinal,

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir

dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 2004c, p. 89)

O trabalho gramatical deve, pois, estar voltado ao efetivo uso da língua e às reflexões sobre esses usos. Não é preciso, portanto, abolir a gramática das aulas, mas adequar o trabalho com ela à compreensão e à produção de textos. Isso requer uma concepção de linguagem enquanto ação sobre o outro e sobre o mundo, em que o sujeito constrói a linguagem levando em conta o objeto sobre o qual vai operar. Por isso, há a necessidade de que o foco do trabalho esteja no texto, reconhecendo os demais constituintes das línguas, que as ligam aos contextos sociais e às funções interativas (ANTUNES, 2004).

O domínio de uma língua é resultado de práticas efetivas de produção discursiva, significativas e contextualizadas, o que se alcança com leitura, produção textual e uma análise linguística que, efetivamente, contribua para a competência comunicativa. No entanto, para que se altere o cenário de déficit dos alunos na leitura e na produção textual, é preciso (re)pensar o trabalho com língua materna, incluindo-se novos objetos de conhecimento e novas metodologias de trabalho. É exatamente a isso a que se dedica a seção seguinte.

Uma perspectiva de abordagem: os multiletramentos

A proposta de um ensino voltado à utilização da língua(gem) em diferentes práticas de interação social leva à necessidade de se considerar a multiplicidade semiótica implicada na constituição dos textos, bem como as novas tecnologias da informação e comunicação, já que elas, por se constituírem em novos suportes, instauram peculiaridades específicas no processo interativo que interferem tanto no processo de produção do texto quanto no de sua recepção. Exemplos disso são os códigos que indicam envio/recebimento/leitura das mensagens de *whatsapp*, os ícones apontando a possibilidade de anexar arquivos, enviar mensagem de voz etc.: elementos semióticos que significam e implicam na comunicação.

Os estudos dos multiletramentos têm avançado nessa direção. Eles constituem uma extensão – com novas abordagens – dos estudos do letramento⁷, que se preocupam com a leitura e a escrita como práticas sociais. Soares (2002, p. 145) define *letramento*

⁷ O termo *letramento* surgiu no Brasil em meados de 1980. Ao longo do tempo, o conceito de letramento vem se desdobrando em outros (letramentos múltiplos, multiletramentos, novos letramentos etc.), de acordo com os diferentes enfoques dos estudos.

como o estado ou a condição que adquire o indivíduo que não apenas sabe ler e escrever, mas que exerce “as práticas sociais de leitura e de escrita, [...] participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação”. O termo, segundo Soares, deve ser utilizado no plural – *letramentos* – para enfatizar a ideia de que “diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*”. (SOARES, 2002, p. 157, grifos da autora). Na gênese dos estudos dos letramentos, portanto, está o ler, o compreender e o produzir enunciados nas diferentes situações de interação que se apresentam aos sujeitos diariamente.

A respeito das mudanças nas práticas letradas, principalmente advindas com as novas tecnologias da comunicação e informação, Kleiman (2005, p. 22) aponta que “onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a Internet”. Para a autora, uma das principais contribuições dos estudos dos letramentos ao ensino é a ampliação do universo textual utilizado na escola, com a inclusão de novos gêneros textuais que circulam socialmente e são compostos por múltiplas semioses, proporcionando, assim, o estudo de outras linguagens, além da verbal, implicadas nos processos de comunicação via diferentes tecnologias.

No artigo *Letramento na contemporaneidade*, Kleiman (2014) também levanta a necessidade de uma perspectiva de ensino que contemple o que ela denomina “letramento digital”, incluindo práticas efetivas de leitura e de escrita por meio das tecnologias digitais, com vistas à emancipação social dos sujeitos, ou, nas palavras de Kleiman (2014, p.80), visando à “criação de oportunidades para que os sujeitos abandonem um tempo e um espaço de desigualdades.”

O termo *multiletramentos* foi utilizado pela primeira vez em 1996, por um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos – o grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL) – afirmava que a escola deveria implementar um trabalho com os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Segundo o GNL, uma pedagogia dos multiletramentos precisa dar conta das múltiplas semioses e das múltiplas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) implicadas nas práticas de interação social,

bem como da diversidade cultural presente no mundo globalizado, que se caracteriza, na maioria das vezes, pela intolerância na convivência com a alteridade.

Essas preocupações refletidas nos estudos dos multiletramentos se evidenciam nos documentos norteadores do ensino básico. Quanto às diferentes tecnologias envolvidas nos processos de interação, os PCNEM (2000, p. 24) defendem que “aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida” está entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, argumentando que “conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social” (2000, p.13). De forma não tão marcada nos PCNs, porém imbricada na abordagem de diferentes gêneros textuais, entra a proposta de trabalho com as múltiplas linguagens, ou semioses.

Uma mesma que breve análise das provas do Enem é suficiente para comprovar que, na prática, são competências dessa ordem que vêm sendo avaliadas ao final do ensino básico: nas questões do exame estão implicados conhecimentos sobre múltiplas linguagens (semioses), sobre as ferramentas tecnológicas e usos destas, bem como sobre a multiculturalidade, enfocando, cada vez mais, aspectos atinentes às culturas de massa. Essas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, que exigem práticas multiletradas, exigem, também, reflexões sobre o modo de abordar tais aspectos no contexto escolar, tomando o texto como unidade básica de trabalho. Com base nesses preceitos, desenvolveu-se a proposta de estágio a seguir relatada.

Um plano de unidade no viés dos multiletramentos

Esta proposta foi aplicada a uma turma de 6º ano, composta por vinte e cinco alunos de uma escola da rede estadual de ensino situada na região nordeste do Rio Grande do Sul. Consiste em um plano de unidade estruturado sobre a temática “contos de fadas” e contempla o trabalho com diferentes gêneros textuais, diferentes linguagens e tecnologias.

Os principais objetivos da proposta foram: a) trabalhar habilidades de leitura e produção textual; b) abordar gêneros textuais diversificados (conto, tira, filme, debate, seminário, e-mail), com vistas a familiarizar o aluno com tais gêneros; c) identificar sentidos produzidos por elementos verbais e não verbais nos textos; d) identificar relações intertextuais manifestas por diferentes linguagens (verbal e não verbal); e) explorar aspectos gramaticais voltados à compreensão e à produção textual; f) utilizar

ferramentas tecnológicas para produção/difusão discursiva/textual, reconhecendo códigos implicados nesse processo.

Para tanto, foram utilizados os seguintes textos: o conto “A Bela Adormecida”, adaptação de Mauricio de Sousa; uma tira de Fernando Gonsales; e o filme “Malévola”, dirigido por Robert Stromberg e produzido pela Walt Disney Pictures. O trabalho foi desenvolvido em 12 períodos de aula e teve como proposta final a produção de uma releitura de um dos contos de fadas clássicos. A seguir, os passos de aplicação das atividades.

Primeiramente, a fim de despertar o interesse dos alunos e saber se eles tinham algum conhecimento sobre o conto “A Bela Adormecida”, foram tecidos comentários sobre o surgimento dos contos de fadas⁸. Alguns nada sabiam sobre a obra original e os comentários acerca dos contos de fadas despertaram curiosidade nos alunos, de modo que alguns deles, no decorrer das aulas seguintes, comentavam em aula as suas descobertas sobre a origem de outros contos, como Chapeuzinho Vermelho e Cinderela.

Na sequência, trabalhou-se com uma adaptação de Mauricio de Sousa do conto “A Bela Adormecida”:

A Bela Adormecida

Há muitos e muitos anos, num reino muito distante, viviam um rei e uma rainha cujo maior desejo era o de terem um filho.

Certo dia, quando a rainha estava tomando banho, em sua luxuosa banheira, uma rã encantada saiu aos pulos de dentro da água e lhe disse:

- Seu desejo se realizará. Antes de um ano, você terá uma filha.

A profecia da rã se realizou, e nasceu uma linda menina. O rei, feliz da vida, resolveu oferecer uma grande festa para comemorar o acontecimento e convidou os parentes, os amigos e até as fadas que viviam na região.

No reino, viviam treze fadas, mas como só havia doze pratos de ouro para servi-las no banquete, deixaram de convidar uma delas.

A festa foi realizada com todo o esplendor. As fadas concederam muitos dons à menina: uma lhe deu a virtude, outra a beleza, uma terceira a inteligência e assim por diante.

Quando faltava apenas uma das doze fadas para presentear a pequena princesa, apareceu inesperadamente aquela que não havia sido convidada. Sem cumprimentar ou olhar para as pessoas, a intrusa gritou, com voz furiosa e ameaçadora:

- Quando tiver quinze anos, a princesa espetará o dedo em um fuso de fiar e cairá mortinha da silva. E, junto com ela, morrerão todos os moradores do castelo.

Sem dizer mais uma palavra sequer, virou as costas e foi embora.

Todas as pessoas presentes ficaram assustadas, mas a décima segunda fada, que ainda não havia concedido seu dom à princesa, disse:

- Como não tenho poderes para quebrar o encanto, vou amenizar o seu efeito. A princesa não cairá mortinha da silva, apenas dormirá um sono profundo, durante cem

⁸ Na antiguidade, os contos de fadas não eram dirigidos às crianças, mas sim aos adultos, nem eram escritos com a finalidade de transmitir ensinamentos morais. Os clássicos, em suas formas originais, traziam doses fortes de adultério, canibalismo e mortes.

anos.

O rei, ainda esperançoso de que poderia evitar aquele acontecimento maléfico, mandou que fossem destruídos todos os fusos existentes no reino. Enquanto isso, as promessas favoráveis das boas fadas se cumpriam, pois a princesa era linda, modesta, prestativa, gentil e inteligente, e todos que a viam ficavam encantados.

Certo dia, o rei e a rainha saíram para passear. A princesa, então com quinze anos, ficou sozinha no castelo e resolveu dar umas voltinhas, por curiosidade, em alguns aposentos enormes do palácio. Quando chegou a uma velha torre, subiu uma escada e encontrou uma portinha, com uma chave enferrujada na fechadura.

A princesa entrou no pequeno aposento e encontrou uma senhora bem velhinha, usando um fuso de fiar.

- Bom dia, senhora - disse a princesa. – O que está fazendo?

- Estou fazendo fio para tecer um pano – respondeu a velha.

A princesa achou aquilo muito divertido e pediu para mexer no fuso. Mal começou e a pequena princesa espetou o dedo, caindo em um sono profundo, junto com todos os moradores do castelo.

O rei e a rainha, que acabavam de chegar, também adormeceram no salão nobre, juntamente com todos os membros da corte. Os cavalos adormeceram na cocheira; os cães, no pátio, os pombos, em cima do telhado. O vento parou e as árvores que rodeavam o castelo não moveram mais uma folha sequer.

Em torno do castelo, começou a crescer uma cerca de espinheiros que foi encobrindo tudo, até a bandeira hasteada no alto da torre.

Muitos e muitos anos depois, um príncipe ouviu de seu avô a história sobre uma cerca de espinhos que escondia um castelo, no qual havia uma linda princesa adormecida por cem anos.

Ele também ficou sabendo que muitos príncipes tentaram chegar ao castelo, mas haviam morrido no meio do espinhal.

- Eu não tenho medo! – exclamou o jovem príncipe. – Quero ver essa Bela Adormecida.

O velho tentou fazê-lo mudar de ideia, mas não teve jeito.

Já haviam se passado quase cem anos desde o encanto e aproximava-se o momento em que a Bela Adormecida iria despertar.

Quando o príncipe aproximou-se da cerca de espinhos, não viu espinho algum, e sim milhares de lindas flores, que não o impediam de passar, mas que se fechavam atrás dele, como uma cerca.

No pátio do castelo, os cavalos e os cães dormiam, imóveis. No salão, o rei e a rainha dormiam junto do trono, e os membros da corte, espalhados por toda a parte. O príncipe chegou à torre e abriu a porta do quarto onde estava a Bela Adormecida. A princesa era tão bela que ele não conseguia tirar os olhos dela nem por um segundo e, curvando-se, beijou-a.

A Bela Adormecida, logo que foi beijada, acordou, abriu os olhos e encarou o príncipe com uma expressão de doçura e carinho. Foi amor à primeira vista.

E assim, após seu sono de cem anos, a princesa se casou com o príncipe. Houve uma grande festa no reino e o casal viveu feliz para sempre.

SOUSA, Mauricio de. Contos de Andersen, Grimm e Perrault. São Paulo, Girassol, 2008.

Após a leitura, explorou-se o vocabulário através da pesquisa de sinônimos de palavras cujo significado os alunos desconheciam e não conseguiram recuperar pelo contexto. Para isso, os alunos fizeram o uso de dicionários, escolhendo, dentre as opções, o sinônimo que achavam mais adequado ao sentido proposto no texto. Foram

feitas, então, perguntas para compreensão do conto: “Qual a profecia da rã encantada que saiu aos pulos de dentro da banheira?”; “Quais os dons concedidos à princesa pelas fadas na festa?”; “Uma das treze fadas lançou um feitiço à princesa. Qual foi o feitiço e como ele foi amenizado?”; “Mesmo o feitiço sendo amenizado, o rei não deixou de tomar uma providência diante do acontecimento. Que providência foi essa?”; “Que característica da princesa, aos quinze anos, fez com que ela caísse em sono profundo?”; “Se você tivesse que resumir em poucas linhas a história desse conto, como ela seria?”.

Também foi explorada a análise linguística numa perspectiva textual, abordando o processo de referenciação no texto, em especial da anáfora, introduzindo-se a seguinte pergunta: “No trecho *Sem cumprimentar ou olhar para as pessoas, a intrusa gritou com voz furiosa e ameaçadora*”, a palavra destacada faz referência a que personagem da narrativa? Em que linha do texto ela aparece?”. Por meio de outros exemplos do texto, procurou-se mostrar aos alunos o processo de referenciação e substituição de termos por sinônimos, explicando sobre como esses elementos contribuem para a construção de sentidos, agregando sentidos às ideias anteriormente postas. Tecidas as explicações, eles deveriam indicar a que palavras/expressões do texto os elementos grifados se referem: “a) *servi-las* (linha 9); b) *terceira* (linha 12); c) *ele* (linha 46); d) *fazê-lo* (linha 49); *curvando-se* (linha 57); *beijou-a* (linha 57).

Também foram explorados aspectos atinentes às variantes linguísticas, partindo-se da seguinte questão: “Observem o trecho: *Quando tiver quinze anos, a princesa espetará o dedo em um fuso de fiar e cairá mortinha da silva*”. Nele, o autor utiliza uma expressão coloquial, mais própria das interações informais. Qual é essa expressão? Ela poderia ser substituída por que outra expressão, numa linguagem mais formal?”. Com isso, procurou-se mostrar aos alunos que as escolhas linguísticas criam efeitos de sentido diferentes: de informalidade e descontração, como no caso do “cairá mortinha da silva” usado no conto; ou de mais formalidade, no caso da substituição de tal expressão por “morrerá”, por exemplo. Explicou-se, também, que há situações que permitem e até requerem essa linguagem mais informal, enquanto outras requerem uma linguagem mais formal, sendo que as escolhas são condicionadas ao destinatário, aos objetivos do texto, às condições de produção.

Atividades dessa natureza contemplam o trabalho com a gramática voltado ao desenvolvimento da competência discursiva do sujeito. A primeira – sobre referenciação e substituição de termos – faz com que perceba as relações entre termos disseminados dentro da totalidade do texto, ajudando o aluno no processo de

compreensão e de produção textual. A segunda, sobre as variantes linguísticas, leva-o a refletir sobre a adequação das escolhas linguísticas às diversas situações de fala ou escrita, tanto dentro do ambiente escolar quanto fora deste, consistindo no efetivo estudo da língua em uso, nos termos propostos por Geraldí (2004b), Possenti (1996, 2004) e Neves (2003, 2006).

Considerando que os alunos teriam de produzir a releitura de um conto de fadas, o passo seguinte foi analisar a estrutura e os elementos de uma narrativa. Para tanto, foi construído coletivamente um pequeno esquema com a composição elementar desse gênero: situação inicial, perturbação, clímax, consequências, resolução; e elementos básicos: o quê? Como? Onde? Quando? Por quê? Feito isso, a turma deveria identificar tais elementos e fases no conto “A Bela Adormecida”.

Na aula seguinte, explorou-se a tira abaixo:



Figura 1 - Fonte: Níquel Náusea, Folha de São Paulo, 2011.

Primeiramente, questionou-se se poderiam apontar algumas características próprias das tiras. A maioria referiu que nesses textos (tiras e histórias em quadrinhos) havia “falas”, e “figuras” e “imagens”. Explicou-se, então, que a união desses dois tipos de linguagem (verbal e visual) é comum, ao que os alunos levantaram o caso dos anúncios publicitários, dos folhetos de supermercado, dos livros infantis.

Com a tira, pretendia-se despertar a percepção de aspectos da linguagem não verbal que intervêm na construção dos sentidos (cenário, expressões faciais, gestualidade, vestimentas) e relacioná-los aos elementos verbais (falas das personagens), com vistas a contribuir para a formação de um sujeito proficiente na leitura de diferentes sistemas semióticos.

Na mesma perspectiva, explorou-se a intertextualidade⁹ entre os dois textos até então trabalhados (conto e tira), questionando os alunos sobre relações entre os textos e

⁹ Segundo Koch (2006, p. 86), “a intertextualidade ocorre quando em um texto está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade. A

instigando-os a verbalizarem suas percepções. Muitos afirmaram que havia relação entre os textos, pois observaram a presença das figuras do príncipe e da princesa, comentando, também, que a princesa havia caído em um sono profundo (“[...] *depois de dez anos dormindo* [...]”) e o príncipe havia aparecido para despertá-la com um beijo, como também acontecera no conto. Outros mencionaram diferenças entre os textos: na tirinha, através da linguagem não verbal, podia-se observar que a princesa não era linda como se descrevia no conto e tampouco educada ou meiga, uma vez que as suas falas projetadas nos quadrinhos eram rudes e apontavam não haver afeto pelo príncipe. Depois de tais reflexões, algumas perguntas foram propostas: “Como o príncipe reagiu à pergunta feita pela princesa, no segundo quadrinho? Que elementos do texto permitem perceber tal reação?”; “O que o príncipe esperava da princesa? Como é possível saber que tal atitude era a esperada?”; “Na nossa sociedade, espera-se da mulher este mesmo comportamento?”, “O que torna o texto engraçado?”; “Em que aspectos a tirinha se assemelha e no que difere do conto *A Bela Adormecida*, estudado anteriormente?”.

Essa atividade levou os alunos não só a explorarem as relações de conteúdo (intertextualidade) de ambos os textos, mas também a identificarem as diferenças entre as formas de manifestação dos gêneros textuais (tira x conto), principalmente em relação à diversidade de semioses implicada na construção da tira. Além disso, explorando a relação entre os textos, buscou-se explicar que os textos/discursos dialogam uns com os outros, apresentando pontos de vistas convergentes, divergentes, críticos... sobre um mesmo tema. Discutir isso no ambiente escolar é uma maneira de transformar as práticas convencionais de leitura e escrita em práticas sociais que resultam na construção e no uso dos conhecimentos adquiridos, proporcionando aos alunos modos diferentes de olhar para os textos, ou seja, realizando uma análise crítica sobre estes, considerando a natureza discursiva e dialógica de todo e qualquer enunciado (BAKHTIN, 2003).

A seguir, propôs-se assistir ao filme “Malévola”. O intuito era continuar explorando as relações intertextuais, agora entre conto e filme, o que incluía a análise das linguagens não verbais do filme. A partir do filme, foi feito um pequeno seminário com base em algumas questões norteadoras: “Quem são as personagens principais em cada texto?”; “Quem é a protagonista e antagonista em cada texto?”; “Quais

intertextualidade é elemento constitutivo do processo escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores. Ela é componente decisivo das condições de produção de um texto, pois há sempre um já-dito prévio a todo dizer.”

características diferenciam os personagens principais em ambas as versões?"; "Qual a diferença mais evidente entre as obras?"; "O que as duas versões têm em comum?"; "Quem é o narrador em cada um dos textos? Como podemos perceber isso?"; "No filme, elementos da linguagem não verbal, como os gestos, as roupas, as expressões faciais, os fundos musicais são capazes de produzir sentidos? Citem alguns. O que esses elementos mostram ao espectador?"; "Como a linguagem não verbal pode manifestar intenções/sentimentos dos personagens? Cite um exemplo com base no filme visto."

A linguagem não verbal, embora pouco explorada no âmbito escolar, é fundamental para uma pedagogia de multiletramentos, uma vez que implica o reconhecimento (e o uso) de estratégias de organização textual de diferentes ordens que conduzem o leitor/interlocutor a perceber elementos significantes num texto. Um trabalho nessa direção vai despertando, paulatinamente, a reflexão sobre quais elementos produzem quais sentidos em textos de natureza sincrética, e, assim, ajudando os alunos a tornarem-se leitores mais habilidosos na percepção de pistas relacionadas à construção do sentido.

Boa parte dos alunos percebeu as diferenças e as semelhanças entre o filme e o conto. No entanto, no momento em que precisaram registrar as respostas em seu caderno, evidenciaram-se as dificuldades de transposição para o papel daquilo que fora verbalizado. Havia, na elaboração das respostas, problemas de formulação (períodos sem estrutura ou sem sentido), de concordância, de ortografia, de acentuação e de pontuação. Essa atividade auxiliou na identificação de aspectos gramaticais que carecem de um enfoque pedagógico mais detalhado na sequência.

Como preveem os PCNs, é preciso utilizar o saber linguístico do aluno como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido/trabalhado na sala de aula. Assim, é uma das responsabilidades das aulas de língua materna aperfeiçoar o uso da *gramática internalizada* (POSSENTI, 1996), com vistas à construção e a compreensão de enunciados cada vez mais complexos e, claro, das estruturas linguísticas implicadas nessas construções. Tendo em conta que as salas de aula comportam, em média, de vinte a trinta alunos e que as dificuldades no uso da língua escrita variam de aluno para aluno, um trabalho nessa perspectiva é bastante desafiador, implicando escolhas de conteúdos ("o que" abordar) e de metodologias de trabalho ("como" abordar) para que, de algum modo, seja possível atender às necessidades da maioria da turma. A turma em que se desenvolveu o trabalho era composta de vinte e cinco alunos e, como se disse, as dificuldades eram variadas. Nesse sentido, no

momento da formulação das respostas escritas, procurou-se, principalmente, orientar os alunos na (re)organização dos períodos confusos ou incompletos. Algumas inadequações de grafia, de concordância e de acentuação também foram apontadas nas repostas individuais, mas não tinham prioridade no momento. O que se pretendia era ajudar os alunos a formular um enunciado completo e coerente, que respondesse à pergunta feita.

Por certo, os elementos gramaticais têm importância na clareza e coerência de um enunciado, mas também é certo que o conhecimento deles está relacionado ao uso, ou seja, às práticas de leitura e de produção escrita. Então, não é em uma única aula que os problemas gramaticais são sanados, mas sim ao longo das aulas (e do ano letivo), num trabalho contínuo de desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à leitura e à produção de enunciados. Nesse sentido, é importante que as atividades de produção textual ocorram em sala de aula, uma vez que o professor pode, nesses momentos, ajudar os alunos a perceberem eventuais inadequações temáticas, estruturais, gramaticais, linguísticas etc.

Para o fechamento do plano de unidade, solicitou-se a produção de uma releitura de um conto de fadas: os alunos deveriam escolher um conto de fadas e, então, recriar a narrativa, adaptando cenários, vestimentas, instrumentos mágicos, características das personagens etc. para o mundo atual. A versão final do texto deveria ser digitada e ilustrada com uma imagem que o representasse, de modo a construir um texto sincrético. Essa imagem ilustrativa poderia ser feita a mão, ou copiada da web.

Tendo em conta o caráter fundamentalmente interativo das produções textuais, explicou-se que os contos produzidos seriam, depois de finalizados, enviados por e-mail à professora e esta compartilharia os textos com os demais colegas da turma. Assim, todos poderiam ler os trabalhos produzidos.

Com objetivo de promover a troca de ideias, a integração entre os alunos e a ajuda mútua, sugeriu-se que a produção fosse feita em duplas. A primeira versão foi produzida a mão e, depois de prontos, os textos foram recolhidos para uma primeira leitura da professora, oportunidade em que se apontaram eventuais inadequações, por meio de sinalizações de palavras e pequenos comentários (bilhetes) ao final e/ou na margem da folha. A reescrita das produções, com as correções e adaptações solicitadas, foi realizada com o acompanhamento da professora.

Efetuada a reescrita, os alunos foram conduzidos ao laboratório para digitar suas produções, inserirem nela uma imagem relacionada à história e enviá-la ao professor

por e-mail. Tais tarefas visavam à familiarização dos alunos com o computador, bem como o reconhecimento de códigos (ícones, símbolos) implicados no processo de pesquisa, de produção e envio de mensagens pela internet. As operações requeridas (pesquisar na internet, copiar e colar uma imagem no texto, digitá-lo no Word e enviá-lo por e-mail) - tão simples aos que a elas estão acostumado - foram extremamente desafiadoras para os alunos. Grande parte da turma apresentou limitações de ordens diversas para a realização dessas atividades: muitos não sabiam como copiar e colar as imagens, utilizar as ferramentas do Word e tampouco usar e-mail. Foi necessário, então, explicar a eles como deveriam proceder para efetuar as tarefas. Como as dúvidas eram muitas, os alunos que sabiam realizar as operações ajudavam os outros, enquanto a professora atendia as demandas dos que apresentavam mais dificuldades.

Além disso, alguns alunos não possuíam e-mail, e outros não sabiam como enviar mensagem, tendo criado e-mail apenas para fazer *login* nas redes sociais. Foi necessário, então, explicar os procedimentos e auxiliar os alunos a encontrarem as ferramentas necessárias para fazer uso delas de acordo com as peculiaridades de cada provedor de serviço de correio eletrônico. As atividades com as ferramentas tecnológicas tornaram-se mais complexas por conta da precariedade do laboratório de informática, com apenas oito computadores em funcionamento, exigindo o revezamento dos alunos no uso das máquinas.

Tal situação refletiu a dissonância entre teoria e prática no que tange à tecnologia nas escolas. Embora nos PCNs seja ressaltada a importância do uso de tecnologias no espaço escolar, o que se verificou na experiência vivenciada é a falta de recursos para desenvolver um trabalho nessa direção, ao que se acrescenta a proibição do uso do celular em sala de aula. Paradoxalmente, porém, a própria precariedade acabou por estimular a interação solidária entre os colegas. Havia, por parte de uns, prazer no ensinar e, por parte de outros, curiosidade e estímulo para aprender. Isso demonstrou que as práticas estavam sendo significativas para os alunos, indo ao encontro dos seus interesses comunicativos/de interação.

Considerações finais

Em termos de resultados, a proposta desenvolvida foi bastante válida: o trabalho propiciou a exploração de textos de diferentes gêneros, a abordagem de aspectos gramaticais nos processos de leitura e de produção de textos, a exploração de diferentes semioses e a utilização de recursos tecnológicos para produção e difusão do texto.

Por certo, a escassez de recursos dificultou a realização de um trabalho mais rico de uso das tecnologias para o ensinar e o aprender. Se cada aluno tivesse à disposição um computador com acesso à internet e se o professor contasse com um projetor multimídia ou uma lousa interativa para as explicações, as atividades seriam executadas mais facilmente e, quem sabe, fosse mais significativo o aprendizado. Apesar disso, a participação entusiasmada dos alunos nas atividades, com destaque para as realizadas no laboratório de informática, validou a proposta elaborada e apontou a necessidade de uma busca constante por práticas pedagógicas dessa natureza. Quanto ao uso das tecnologias, a propósito, há muito a ensinar e também a aprender com os alunos. E, nessa troca, todos constroem novos conhecimentos.

Destaca-se, ainda, a importância de bases teóricas sólidas em que se apoiar para um trabalho no viés dos multiletramentos, principalmente no que tange à exploração de outras semioses até pouco tempo à margem dos currículos escolares. A abordagem do aspecto multicultural, embora não tenha sido tão explorado no estágio, é também de suma importância, diante da pluralidade cultural cada vez mais evidente nas sociedades complexas e dos discursos de intolerância que reverberam todos os dias em *posts* de redes sociais, tão acessadas pelos estudantes.

Reconhece-se, por fim, as limitações deste estudo, decorrentes, principalmente, do curto período de tempo para as atividades trabalhadas. Mais poderia ter sido feito num intervalo de tempo maior. Muito mais se pode fazer durante os doze anos que os alunos passam nos bancos escolares... Mas, da experiência vivenciada, advém a convicção de que um trabalho nesse viés pode contribuir de forma efetiva para a emancipação dos alunos-sujeitos, libertando-os de amarras que impedem a autonomia, porque tolhem a compreensão e, com ela, as possibilidades de expressão e participação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé Costa. No meio do caminho tinha um equívoco: Gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 127-134.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Níquel Náusea**. 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/f32201201102.htm>. Acesso em: mar. 2017.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: _____. (Coord.). **O Texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004a. p. 39-46.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. **O Texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004b. p. 59-79.

_____. Prática de leitura na escola. In: _____. **O Texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004c. p. 88-103.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?: Não basta a ensinar ler e a escrever?** CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005.

_____. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana** São Paulo, 9 (2): 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>>. Acesso em: 02 mar.2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. Sobre o Ensino de Português na Escola. In: GERALDI, João Wanderley (Coord.). **O Texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 32-38.

PORTAL INEP. **Inep apresenta resultados do Saeb/Prova Brasil 2015**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206>. Acesso em: 28 mar. 2017.

PORTAL BRASIL. **Ideb das primeiras séries do ensino fundamental fica acima da meta**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/ideb-das-primeiras-series-do-ensino-fundamental-fica-acima-da-meta>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica Editora, 2001.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. IN: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017

SOUSA, Mauricio de. **Contos de Andersen, Grimm e Perrault**. São Paulo, Girassol, 2008.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11- 31.

Como referenciar este artigo:

CRESTANI, Luciana Maria; CAYSER, Elisane Regina; SILVEIRA, Graziela Rech. Ensino de língua materna na perspectiva dos multiletramentos: relatos de uma experiência. **revista Linguagem**, São Carlos, v.31, n.1, jul./dez. 2019 p. 69-86.

Submetido: 27/09/2018

Aprovado: 18/04/2019