



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

MARTA MARTE GUEDES

LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS DOS
MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA
O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

CAJAZEIRAS - PB

2019

MARTA MARTE GUEDES

**LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS DOS
MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA
O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras/Língua Portuguesa, do Centro de
Formação de Professores da Universidade Federal
de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras -
como requisito de avaliação para obtenção do
título de licenciado em Letras.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira

CAJAZEIRAS - PB

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

G9241 Guedes, Marta Marte.
Leitura e escrita na perspectiva das práticas dos multiletramentos: uma proposta de intervenção para o 7º ano do ensino fundamental II / Marta Marte Guedes. - Cajazeiras, 2019.
52f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2019.

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Multiletramentos. 3. Gêneros textuais. 4. Leitura e escrita. 5. Letramento. 6. Didática. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

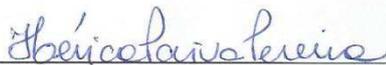
MARTA MARTE GUEDES

**LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS DOS
MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Aprovado em: 10/06/2019

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira
(UAL/CFP/UFCG – Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Adriana Sidralle Rolim de Moura
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 1)



Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)

A minha família que sempre esteve ao meu lado;

A meu esposo Joelson;

Em especial a meus filhos Lucas, Letícia, Larissa e Leonidas por entenderem e superarem minha ausência no decorrer do curso.

PARA SEMPRE, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado esta grandiosa oportunidade em minha vida, em que eu pudesse concluir meus ideais, pela perseverança, fé, força nos momentos difíceis e por me mostrar que realizar sonhos é possível quando batalhamos pelos mesmos.

À Família por permanecer ao meu lado me ofertando apoio a cada vez que eu pensei em desistir, oferecendo apoio incondicional. Em especial, meu esposo Joelson, meus filhos Lucas, Letícia, Larissa e Leonidas, meus pais, ao meu irmão Silas e a minha Cunhada Jucilene que tanto se esforçaram e torceram para meu crescimento.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira, a quem tenho muita admiração, obrigado por mostrar o caminho mais fácil a ser seguido, pela paciência e conhecimento mediado durante todo o processo de construção desse trabalho.

Aos meus professores UAL/CFP/UFCG por todo o cuidado no meu desenvolvimento acadêmico. Agradeço por todo o aprendizado adquirido. Agradeço por toda a tolerância e pela importante participação no meu processo de desenvolvimento e construção do meu futuro acadêmico e profissional.

À professora Erlane pelas orientações que foram de extrema importância para concretização deste trabalho.

Aos professores Abdoral e Jorgevaldo Sousa por me orientarem no programa de monitoria. Pois sempre de forma paciente exerciam suas funções com dedicação, contribuindo efetivamente com meu aprendizado.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por ter me proporcionado experiência profissional, em que pude vivenciar a teoria atrelada à prática antes mesmo dos estágios supervisionados. Em especial ao coordenador do subprojeto Letras Língua Portuguesa Wanderley, às supervisoras Anaíldes e Eliana, como também aos pibidianos.

Ao Programa Residência Pedagógica por ter me proporcionado a oportunidade de ampliar conhecimentos adquiridos no decorrer do Curso e do PIBID. Como também, aos que fizeram parte dessa jornada comigo, em especial ao professor e coordenador do subprojeto Marcílio, o preceptor Daniel Dantas e Júlia que participaram, de forma significativa, ao meu lado.

Aos amigos por todo o afeto nesta longa caminhada. A cada período que passamos unidos, nos fortalecemos sempre, pelas trocas de experiências. Quero agradecer em especial a Ana Maria Maracajá, Ana Maria de Sousa, David, João e Lidiene.

Enfim, a todos que de alguma maneira fizeram parte desse sonho, que contribuíram direta e indiretamente para que esse objetivo fosse conseguido com êxito.

**Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
Um mapa de quem você é,
E de tudo que você pode ser.
(CHONG, 1996 *apud* SOARES, 2012, p. 41).**

RESUMO

O presente trabalho destaca a importância dos multiletramentos como proposta pedagógica ao ensino de Língua Portuguesa para a efetiva formação dos discentes, descartando assim, uma educação tradicional que insiste em trabalhar os conteúdos de forma descontextualizada, ao desconsiderar os conhecimentos prévios dos alunos, sua cultura e seus valores. O objetivo da pesquisa foi compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem, na perspectiva dos multiletramentos, considerando as dificuldades de leitura e compreensão dos alunos. Para fundamentar o trabalho, no que se refere aos letramentos e multiletramentos, nos embasamos em Kleiman (1995, 2007, 2008, 2013), Rojo (2009, 2012), Soares (2008), Tfouni (1995), que defendem a importância do diálogo que deve haver entre a escola e as práticas sociais dos alunos, com vistas a formá-los a fazer uso da língua em seus diferentes contextos sociais. Quanto aos gêneros textuais, Marcuschi (2008) afirma que o sujeito que domina a leitura e a escrita, de diversos gêneros, possui um amplo poder na sociedade, pois é capaz de realizar diversas práticas sociais. Quanto à metodologia, se trata de uma pesquisa exploratória e bibliográfica de cunho qualitativo que tem como resultado a apresentação de uma sequência didática na perspectiva dos multiletramentos, e está voltada para professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Através da análise da atividade sobre o gênero conto, encontrada no livro didático do 7º ano, Português e linguagens de Cereja e Magalhães (2015), percebemos que esta traz apenas trechos fragmentados, o que impede o aluno ter uma compreensão mais ampla do tema abordado. Além disso, não considera seus conhecimentos prévios; a oralidade; a análise linguística e a produção textual. Nesse contexto, constatamos a falta de uma metodologia inovadora que considere esses fatores relevantes no ensino aprendizagem. Logo, a proposta pedagógica, aqui apresentada, por meio de uma sequência didática (SD), visa a produção de uma fotonovela, a partir do gênero conto, por meio de práticas de multiletramentos que envolvem tecnologias e mídias digitais, contemplando assim a cultura de massa associada aos conteúdos escolares, com vistas a estimular o protagonismo do aluno.

Palavras-chave: Multiletramentos. Gêneros Textuais. Sequência Didática.

RESUMEN

Este trabajo evidencia la importancia de multiletramentos como enfoque pedagógico en la enseñanza del portugués para la formación eficaz de los estudiantes, descartando así una educación tradicional que insiste en trabajar en los contenidos de manera descontextualizada, sin tener en cuenta el conocimiento previo, la cultura de los estudiantes y sus valores. El objetivo de la investigación fue comprender cómo se da el proceso de enseñanza aprendizaje, en la perspectiva de los multiletramentos, considerando las dificultades de lectura y comprensión de los alumnos. Para fundamentar el trabajo, en lo que se refiere a las letras y multiletramentos, nos basamos en Kleiman (1995, 2007, 2008, 2013), Soares (2008), Tfouni (1995) y Rojo (2009, 2012), que defienden la importancia del diálogo que debe haber entre la escuela y las prácticas sociales de los alumnos con el fin de formarlos a hacer uso de la lengua en sus diferentes situaciones sociales. Acerca de los géneros textuales, Marcuschi (2008) contextualiza que el sujeto que domina la lectura y la escritura, de diversos géneros, posee un amplio poder en la sociedad, pues es capaz de realizar diversas actividades sociales. En cuanto a la metodología, se trata de una investigación exploratoria y bibliográfica, y el enfoque cualitativo que ha dado lugar a la presentación de una secuencia didáctica desde la perspectiva de multiletramentos, y se centra en los profesores de lengua portuguesa que trabajan con los estudiantes en el séptimo año de enseñanza fundamental. Mediante el análisis de la actividad en el cuento de género, que se encuentra en el libro de didáctico de séptimo año, Portugués y lenguajes, de Cereza y Magallanes (2015), nos damos cuenta que esto trae sólo partes fragmentadas, lo que impide que el estudiante tenga una comprensión más amplia del tema tratado. Además de eso, no considera sus conocimientos previos; la oralidad; el análisis lingüístico y la producción textual. En este contexto, constatamos la falta de una metodología innovadora que considere estos factores relevantes en la enseñanza y aprendizaje. La propuesta pedagógica, aquí presentada, por medio de una secuencia didáctica (SD), busca la producción de una fotonovela, a partir del género cuento, por medio de prácticas de multiletramentos que involucran tecnologías y medios digitales, contemplando, entonces, la cultura de masa asociada a los contenidos para el estímulo del protagonismo del alumno.

Palabras clave: Multiletramentos. Géneros Textuales. Secuencia Didáctica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Mapa de multiletramentos.....	20
Figura 2	- Esquema da Sequência Didática.....	24
Figura 3	- Gênero textual conto presente no LD.....	28
Figura 4	- Atividade 1 do LD.....	29
Figura 5	- Atividade 2 do LD.....	29
Figura 6	- Atividade com o gênero canção.....	33
Figura 7	- Atividade de análise e discussão das imagens.....	34
Figura 8	- Atividade caça-palavras Rapunzel.....	35
Figura 9	- Atividade cruzadinha Rapunzel.....	36
Quadro 1	- Composição do Gênero Conto.....	26
Quadro 2	- Conectivos.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP	-	Centro de Formação de Professores
GNL	-	Grupo de Nova Londres
LD	-	Livro Didático
LP	-	Língua Portuguesa
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	-	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PL-7	-	Português Linguagens – 7º ano
SD	-	Sequência Didática
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UAL	-	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	-	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 METODOLOGIA.....	13
2 AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS.....	16
2.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO NO CONTEXTO HISTÓRICO.....	16
2.1.1 O ensino-aprendizagem: da alfabetização aos multiletramentos.....	18
2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.2.1 Gênero Conto.....	25
3 A ABORDAGEM DO GÊNERO CONTO NO LIVRO DIDÁTICO	27
4 O GÊNERO CONTO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICES	43
APÊNDICE A – PROPOSTA DE ATIVIDADE 1 DA 5ª ETAPA	44
APÊNDICE B – PROPOSTA DE ATIVIDADE 2 DA 5ª ETAPA	45
APÊNDICE C – PROPOSTA DE ATIVIDADE 1 DA 6ª ETAPA.....	46
APÊNDICE D – PROPOSTA DE ATIVIDADE 2 DA 6ª ETAPA.....	47
ANEXO	48

1 INTRODUÇÃO

No panorama atual, a leitura e escrita têm sido um fator preocupante nas escolas, posto que cada vez mais percebemos as dificuldades que o aluno tem de ler além do que está escrito no texto. Nessa perspectiva, nos parece importante apresentar metodologias inovadoras que contribuam com a leitura e a escrita.

Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental na inserção do aluno nos multiletramentos, por meio das tecnologias e mídias digitais, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais, em que acontece um diálogo entre os conteúdos escolares e a realidade social do aluno. Para isso, trabalhar com o gênero textual, em sala de aula, abre um leque de opções para leitura e escrita como também para a produção de textos.

Tendo em vista esses aspectos, o conceito de letramento, em nossa língua, ainda é bastante complexo, inicialmente percebemos a amplitude do termo, que vai muito além da alfabetização. Assim, é importante frisar, que as práticas de letramentos atreladas às práticas de ensino, trarão de forma significativa, um ensino pautado na função social da leitura, que facilitem o aluno a ler (não apenas a decodificar), interpretar e posicionar-se nas mais variadas situações comunicativas.

Para Tfouni (1995), letramento é um processo de natureza sócio histórica, e não um produto individual. Por isso, a escola deve priorizar e realizar estratégias de ensino, como também práticas de letramentos, visando buscar os conhecimentos prévios dos alunos tornando-o um participante real na situação comunicativa.

Na concepção de Rojo (2009), as práticas de letramento que exercemos, nos diferentes contextos de nossas vidas, vão constituindo nosso nível de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura, dentre elas as práticas escolares, pois é possível não ser escolarizado e analfabeto e participar das práticas de letramentos. Desse modo, é um sujeito letrado aquele que, independentemente do grau de escolaridade que possui, é capaz de atuar na sociedade em que vive.

Assim sendo, o trabalho com a leitura e a escrita não pode ser tratado de forma descontextualizada, por isso a importância de focar nos usos e práticas de linguagens, utilizada pelos alunos, na produção e compreensão de textos e seus efeitos de sentidos em diferentes contextos sociais. Para isso, não podemos descartar a contribuição que os multiletramentos trazem para estes tipos de atividades, por tratar de textos que utilizam as tecnologias e mídias digitais, característicos do contexto atual.

Sabemos que há uma evolução nas pesquisas sobre letramentos em busca de uma melhor prática no âmbito pedagógico. Mas será que a função social da leitura e escrita está sendo

orientada nas práticas de ensino da língua portuguesa (LP)? Será que os manuais didáticos têm auxiliado os professores a considerar os letramentos como objetos pedagógicos para o aluno em sala de aula?

Nessa ótica, parece-nos que a função social da leitura e da escrita não está sendo orientada nas práticas de grande parte dos professores de ensino da LP, por não acompanhar a evolução das práticas sociais de leitura nas práticas escolares que permanecem inertes a essa evolução. No que se referem aos manuais didáticos, esses trazem textos privilegiados, no entanto, muitas vezes distantes das práticas sociais dos alunos. Nesse sentido, não dão conta da variedade de gêneros, temas e autores, e se apresentam de forma bem resumida, ou seja, não são apresentados na íntegra. Portanto, não se adéquam às habilidades de leituras dos alunos.

Perante esta situação vale ressaltar que a escolha desta temática surgiu a partir das aulas de Estágio Supervisionado III, em que tivemos a oportunidade de observar, em sala de aula, jovens que sabem decodificar e são considerados alfabetizados, no entanto encontram-se com um grau de letramento muito baixo, pois, não conseguem interpretar textos e fazer inferências além do que está escrito, ou seja, são analfabetos funcionais. Dessa forma, não basta que esses alunos sejam alfabetizados, é necessário que estejam preparados para fazer uso das práticas sociais e que essas modalidades ganhem significado também nas práticas escolares.

A partir desse pressuposto, a linguagem deve suscitar, em professores e alunos, intervenções pedagógicas específicas, para assim, constituir significados individuais em qualquer leitor. Nessa perspectiva, o fazer pedagógico consiste em orientar os alunos, num contexto sociocultural, capacitando-os e dando-lhes autonomia no uso intenso e diversificado da linguagem e da escrita nas diversas práticas sociais, para que se tornem leitores e produtores de textos proficientes e atuantes na sociedade em que vivem.

Logo, o objetivo geral deste trabalho é compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem, na perspectiva dos multiletramentos, considerando as dificuldades de leitura compreensiva dos alunos. Partindo desse pressuposto os objetivos específicos são: desenvolver um aparato teórico sobre conceitos e prática de letramento; destacar a importância do trabalho com a leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos; mostrar a função do livro didático (LD) e a necessidade de atividades metodológicas complementares para um melhor ensino aprendizagem; apresentar o gênero textual como ferramenta imprescindível no trabalho com a leitura e produção de textos; propor uma sequência de atividades que auxiliem os professores a trabalhar com a compreensão de textos em sala de aula.

Para a construção deste trabalho, nos embasamos, principalmente, em Tfouni (1995); Soares (2008); Rojo (2009, 2012); Kleiman (1995, 2007, 2008, 2013) e Marcuschi (2008).

O trabalho apresenta quatro capítulos, em que no primeiro, faremos uma breve introdução acerca da temática dos multiletramentos, considerando um processo que deve ser inserido na escola por fazerem parte das práticas sociais dos alunos. Além disso, apontamos para a problemática, que diz respeito à função social da leitura, pouco trabalhada nas atividades escolares, o que podemos constatar que os manuais didáticos não estão auxiliando os professores, como esperado no ensino da língua, por não tratarem o conteúdo de forma abrangente, reduzindo o olhar do aluno. Tendo em vista esses aspectos, entendemos que essa problemática surge pelo fato do professor utilizar o LD como única ferramenta de ensino, o que colabora para aulas desmotivadoras e, muitas vezes, sem significado para o aluno. Isso sem contar que grande parte dos professores não participa das formações continuadas que estão direcionadas para a efetiva atualização dos docentes no trazer as práticas sociais do aluno para a sala de aula.

Ainda neste capítulo tratamos dos objetivos geral e específicos que busca a compreensão do processo de ensino aprendizagem, na perspectiva dos multiletramentos, assim como mostra a função do LD, promove uma discussão sobre os gêneros textuais e SD. Em seguida, apresentamos a fundamentação teórica, utilizada para efetivar a pesquisa, pautados nos diversos autores da área da linguística e a metodologia que traça o percurso realizado para o desenvolvimento da pesquisa.

No segundo, discorreremos sobre conceitos de multiletramento e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita da LP no contexto escolar, bem como, o conceito dos gêneros textuais como ferramenta para o ensino de LP ao proporcionar um ensino pautado no uso efetivo da escrita, mais especificamente sobre o gênero conto por esse fazer parte da vivência dos alunos desde a infância. Para isso, apresentamos conceitos sobre SD para trabalhar de forma modular e trazer um ensino mais dinâmico e motivador para a sala de aula.

No terceiro, apresentamos uma reflexão crítica sobre a abordagem do conto, no capítulo três do LD: Português Linguagens – 7º ano (PL-7), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e por fim, no último capítulo, traremos uma proposta de intervenção pedagógica por meio de uma SD, com o gênero conto, afim de desenvolver a criatividade e o hábito da leitura e da escrita, através dos multiletramentos no ambiente escolar.

1.1 METODOLOGIA

No que se refere ao delineamento deste trabalho e aos enfoques da investigação, a pesquisa, sob o ponto de vista da sua natureza, é aplicável, pois tem como objetivo produzir

conhecimentos para aplicação prática direcionada à solução de problemas específicos, contribuindo assim com a produção científica. Para os autores Prodanov e Freitas:

A pesquisa científica é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza. Para essa tarefa o pesquisador utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado pertinente às suas indagações (PRODANOV e FREITAS 2013, p. 48).

Simultaneamente, sob os pontos de vista de seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, por possuir planejamento flexível, permitindo assim, o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos, como: levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Tendo em vista esses aspectos, este trabalho foi elaborado a partir de material já publicado, a exemplo de: livros, revistas, publicações em periódicos, artigos científicos (impressos e *on line*), e sites da internet em que pudemos ter o contato direto com o material sobre o assunto da pesquisa. Ao mesmo tempo, é de natureza qualitativa, pois não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, pois nessa abordagem o pesquisador analisa seus dados indutivamente, mantendo contato direto com o ambiente e seu objeto de estudo sem interferir ou manipular intencionalmente os dados (PRODANOV e FREITAS, 2013).

A partir das observações no Estágio Curricular Supervisionado III, pudemos perceber que os alunos apresentam muitas dificuldades de leitura e produção de textos. A propósito, constatamos também que, a maioria dos professores utiliza o LD como única ferramenta no ensino-aprendizagem, tornando assim as aulas desmotivadoras e, portanto, pouco significativas para eles. Outro fator que contribui para essa deficiência é a indisciplina que compromete o andamento das aulas.

Diante desse quadro percebemos a urgência de pensar em um ensino mais significativo para o aluno, que considere, antes de tudo, a escola como um lugar que prepare o aluno a ser protagonista e atuante em seu conhecimento nas diferentes práticas sociais.

Como primeiro passo, realizamos uma reflexão crítica sobre a abordagem do conto, no capítulo três, na unidade um, nas páginas 65 e 66 do LD: Português Linguagens – 7º ano (PL-7), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva, utilizado pelo professor. O objetivo da análise foi verificar como essa atividade trabalha a questão social, ao apresentar situações que condizem com a realidade vivida pelos alunos e se considera seus conhecimentos prévios. Além disso, buscamos entender como o livro aborda a oralidade, a escrita e a análise linguística nas atividades propostas.

Como resultados verificamos que o texto é apresentado de forma fragmentada, comprometendo a sua compreensão como um todo e a atividade, com apenas duas questões objetivas, não trabalham a oralidade, análise linguística, nem a produção de textos. Por outro lado, as atividades propostas não se aproximam das práticas sociais dos alunos.

Nesse contexto, buscamos elaborar uma proposta de intervenção com os multiletramentos, direcionada aos docentes que trabalham com o 7º ano do ensino fundamental, com a finalidade de contribuir com sua prática pedagógica, ao considerar a realidade dos alunos que cada vez mais estão envolvidos com as tecnologias e mídias digitais. Para isso, apresentamos uma SD como um ensino complementar ao LD.

Para a proposta, partimos das postulações de Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004) quando afirmam que a SD tem como unidade de ensino os gêneros textuais contextualizados sobre as condições de produção, sendo assim, a SD é um conjunto de atividades que possibilitam o conhecimento e apropriação dos gêneros textuais de maneira modular, de acordo com os interesses dos alunos, nas diversas práticas sociais. Desse modo, essa proposta nos permite trabalhar o gênero conto maravilhoso, na modalidade oral e escrita, como também compreender como ocorrem na prática as intervenções dos alunos, ao trazer seus conhecimentos prévios para essas atividades, ampliando o olhar dos alunos para os conteúdos escolares com a realidade do aluno.

2 AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

No Brasil, o analfabetismo ainda é uma questão muito problemática e discutida, principalmente devido ao grande número de analfabetos ainda presentes na sociedade, apesar da grande evolução da educação no país. Assim, as políticas públicas de educação brasileira projetam programas que possam assegurar aos alunos de escola pública o direito de aprender a ler e escrever.

Segundo Cagliari (2009), essencialmente a alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita, desta forma ler e escrever são atos linguísticos, entretanto somente nos anos atuais, os linguistas têm participado significativamente nos projetos educacionais envolvendo as questões da alfabetização.

Não há como negar que, a capacidade de ler, escrever e compreender textos é uma necessidade presente para a integração e manutenção das relações sociais pautadas também nos recursos tecnológicos da atualidade. Saber compreender os textos que circulam socialmente é uma necessidade para compreender os contextos e as relações sociais e assim possibilitar as transformações de convivências saudáveis no mundo moderno. Portanto, não basta que os alunos apenas decodifiquem as palavras e textos, mas que assimilem com o que está a sua volta, fazendo inferências utilizando os seus conhecimentos de mundo através das práticas sociais em que estão inseridos.

2.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO NO CONTEXTO HISTÓRICO

Para Soares (2008, p. 21), “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, isto é, a alfabetização está voltada para os processos de codificação e decodificação da língua. Já o letramento, se refere à condição de alguém que sabe fazer uso da língua nas práticas sociais.

Tfouni (1995, p. 14) define a alfabetização “[...] como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para leitura e escrita”. Habilidades estas, necessárias para que o aluno adquira o código da língua e o aprenda a utilizá-lo, caso contrário não consegue ler nem escrever. Portanto, esse é um processo contínuo e que deve sempre se atualizar, de acordo com as mudanças que ocorrem na língua ao longo do tempo.

Do ponto de vista de Garcia et al. (2012), a palavra letramento chegou bem mais tarde ao Brasil em relação aos outros países, que utilizava a nomenclatura *literacy*. O termo

letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986. Segundo Tfouni (1995), a necessidade de começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência dos linguistas, pois existia algo mais do que a alfabetização, principalmente, porque o simples fato de estar alfabetizado não assegurava à capacidade de compreender ou utilizar de forma autônoma a escrita que é exigida socialmente.

No início este termo causou uma certa confusão, pelo fato de muitos relacionarem o termo *literacy* a alfabetização. Além disso, até a década de 1990 predominava a perspectiva cognitiva nos estudos do letramento, em que as práticas eram estritamente *grafocêntricas*, elencadas pela leitura e pela escrita de textos impressos. Ao passo que, foi aflorando a perspectiva discursiva recentemente, arrolado agora com outras semioses como: imagens e sons.

Ainda segundo Garcia et al. (2012), o termo letramento - utilizado no singular- era no início ligado a capacidades cognitivas e práticas sociais, e que mais adiante designou-se no plural, letramentos, por sua variedade no tempo, espaços, situações e determinados por relações de poder.

Por sua vez, alfabetização e letramento vão assumir concepções que se aproximam e se distanciam ao mesmo tempo, e que de acordo com os estudos linguísticos da atualidade devem caminhar juntos no ensino de LP. Decerto, alfabetização e letramento assumem contextos e concepções que vão evoluindo ao longo do tempo e lançam olhares sobre qual deve ser a prioridade da escola investir numa formação de sujeitos que saibam usar a linguagem em situações reais. Ademais, a escola deve escolher práticas contínuas de alfabetização e de letramento, potencializando o desenvolvimento do aluno dentro do universo da linguagem.

Kleiman (2007, p. 489) argumenta que os estudos do letramento “[...] tem como objeto de conhecimento os aspectos e impactos sociais de uso da escrita”. Segunda a autora, existe uma necessidade da escola não apenas ensinar os alunos a ler e escrever, é preciso ler, compreender e saber utilizar os inúmeros textos do ambiente social.

Cagliari (2009) defende que o objetivo geral do ensino de LP para os anos iniciais da escola é mostrar como funciona a linguagem humana, os seus usos e modalidades, escrita e oral, em diferentes situações de vida. Isto é, a responsabilidade da escola não está somente em alfabetizar, essa deve ensinar o que é uma língua, suas propriedades e seus usos sociais e como a sociedade se comporta diante dos usos linguísticos. Então, é preciso compreender a alfabetização e letramento como atividades essenciais no processo de escolarização.

Em última análise o trabalho, com os gêneros textuais orais e escritos, nos parece essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, porque são através deles que, continuamente, os sujeitos se comunicam por meio dos mais variados contextos de interação.

Nesse caso, é importante destacar que, com as mudanças ocorridas no mundo moderno, os letramentos deram lugar aos multiletramentos, ao envolverem o uso das tecnologias e mídias digitais, ampliando assim trabalhos com o imagético, múltiplas semioses e tecnologias no desenvolvimento da linguagem.

Para uma melhor compreensão do que vem a ser o trabalho com os multiletramentos, no item que segue abordaremos sobre eles.

2.1.1 O ensino-aprendizagem: da alfabetização aos multiletramentos

Kleiman (2007) afirma que no contexto do ensino da LP, a escola é agência de letramento por excelência, e nela devem ser criados momentos e experiências de participação nas práticas sociais letradas ao trazer os múltiplos letramentos. Naturalmente, cabe à escola assumir o compromisso do uso dessa prática como um objetivo de ensino no seu cotidiano pedagógico. Pensando sobre isto, alfabetização e letramento devem desenvolver competências e habilidades que permitam aos sujeitos fazer parte da sociedade letrada.

Soares (2008, p. 22) defende que existe diferença entre alfabetização e letramento quando afirma que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Diante do exposto fica evidente para a autora que, a aprendizagem e a capacidade de fazer uso da leitura pode transformar o indivíduo em vários aspectos: social, cultural, cognitivo e linguístico.

Na opinião de Lorenzi e Pádua (2012), o conceito de letramento abre horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas escolares e não escolares e o aprendizado da leitura e da escrita. Certamente, além de medir habilidades e competências de letramento, o processo de escolarização deve considerar os contextos e democratizar o acesso às práticas de letramento como um direito social do aluno.

No pensamento de Kleiman et al. (2013), a escola deve assumir o letramento como um propósito de ensino no contexto dos ciclos escolares, isso significa adotar uma concepção social

da escrita, em que o conteúdo deixa de ser o estruturante do currículo para dar lugar às práticas sociais, dentro das quais buscarão os textos realmente significativos para o aluno, sua comunidade e suas vivências locais.

Refletindo sobre o exposto, os autores defendem que as aprendizagens dos conteúdos escolares devem se pautar nas vivências dos alunos e não apenas se justificar na aprendizagem do conteúdo pelo conteúdo e sim como uma forma de ajudar o aluno a compreender e viver no mundo no qual está inserido.

Sabemos que, para Rojo (2012) um ensino pautado nos multiletramentos, envolve ou não o uso das novas tecnologias, mas deve partir sempre da cultura popular, de massa ou local dos alunos para ampliar cada vez mais o repertório cultural em que abordará as diversas culturas e linguagens na escola.

De acordo com a autora, o termo multiletramentos foi criado em 1996, através de um congresso realizado pelo Grupo de Nova Londres (GNL), que tinha seu manifesto nomeado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social Futures* que em português quer dizer “Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais”. De acordo com o GNL que sugeria a necessidade da escola trazer os diversos letramentos que surgiam na sociedade contemporânea, a fim de incluir a grande variedade cultural.

Sobre o mesmo ponto de vista, a estudiosa aponta os letramentos como a multiplicidade e diversidade das práticas letradas, diferenciando o conceito de multiletramentos por ser multicultural e semióticas na constituição de textos contemporâneos, em que se informam e se comunicam em sociedade. Logo, Rojo (2012) exemplifica o que seria os multiletramentos através da multiplicidade de culturas e de linguagens:

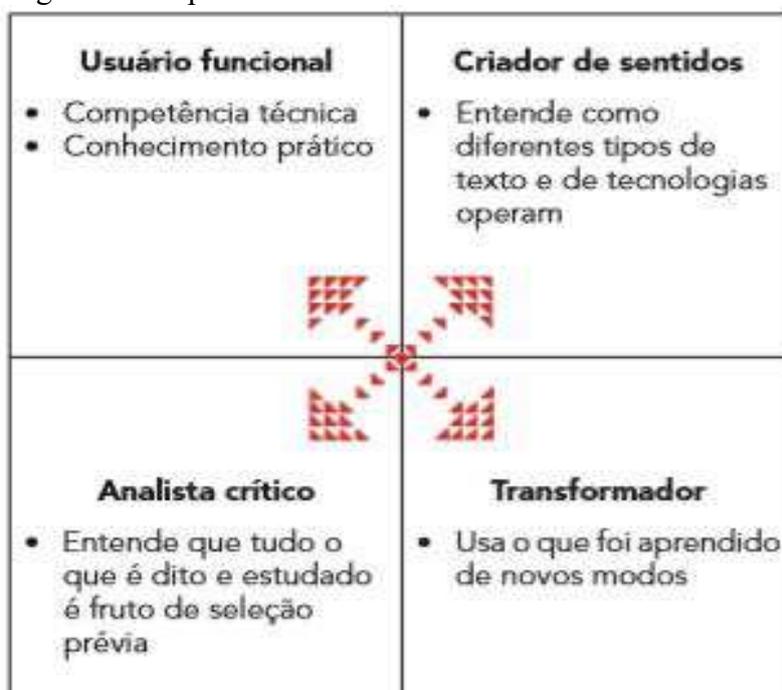
No que se refere à **multiplicidade de culturas**, é preciso notar: como assinala García Clanlini (2008[1989]: 302-309), o que hoje vemos a nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. [...]No que se refere a **multiplicidade de linguagens**, modos ou semioses nos textos [...] em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias áudio visuais, digitais ou não (p. 13-18, grifos da autora).

No contexto atual, é necessário o envolvimento de letramentos críticos, pessoas autônomas, capazes de buscar e de aprender a tornarem-se cidadãos atuantes nas diversas esferas sociais. Portanto, a escola pode atuar discutindo os valores para uma recepção crítica dos produtos locais e globais. Essas considerações se ancoram no pensamento da autora quando aponta as características dos multiletramentos:

[...] são interativos; mais que isso; colaborativos; [...] transgridam as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); [...] são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

Na figura 1, proposto pelo GNL, mostra princípios sobre a pedagogia dos multiletramentos, voltada para que os alunos se transformem em produtores de sentido. Para isso é necessário que estes sejam analistas críticos capazes de transformarem os discursos e significações, tanto na recepção como na produção de textos:

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos



Fonte: DECS e UniSA (2006 *apud* ROJO, 2012, p. 29).

Outro aspecto abordado pelo GNL nos multiletramentos são alguns movimentos “pedagógicos” para que esse ensino-aprendizagem possa ser efetivado, são eles: prática situada; instrução aberta; multiletramentos na escola; enquadramento crítico; prática transformada. O que segundo Rojo (2012, p. 30) essa proposta se dá:

[...] a partir de um enquadramento dos letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign).

Em suma, destaca o trabalho com metodologias capazes de inserir o aluno no contexto de suas práticas sociais, despertando-o para atuar, criticamente, diante das situações de recepção e produção de sentidos. Para isso, o uso dos multiletramentos é um desafio a ser alcançado pela escola, uma vez que, esses já estão presentes na vida do aluno e, portanto, devem fazer parte do contexto escolar.

No tópico que segue, apresentamos a importância dos gêneros textuais no trabalho com os multiletramentos.

2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Hoje a proposta de ensino e aprendizagem, por meio dos gêneros textuais, presentes no ambiente escolar, permeia e sustenta os conceitos e teorias para o ensino de LP. Nesse contexto, as propostas teóricas sobre os gêneros textuais formulam e reformulam práticas pedagógicas e expõem argumentos teóricos que mapeiam a origem e a importância da diversidade textual para a formação crítica de leitores capazes de compreender e produzir os textos que circulam socialmente. Portanto a importância de trazer para a escola as práticas sociais dos alunos para dialogarem com conteúdos escolares.

O estudo dos gêneros é muito antigo e achava-se concentrado na literatura, surgiu com Platão e Aristóteles na Grécia Antiga, tendo origem através da tradição poética de Platão e a tradição retórica de Aristóteles (MARCUSCHI, 2008). Assim, a literatura não tinha nenhum valor, e é em Roma no século III a.C., com o aparecimento dos primeiros escritores, no período de ouro com Cícero e Augusto que surgem os grandes artistas da prosa e dos versos.

Primeiramente, antes de discutir o que é gênero e como se deu ao longo da história humana, percebemos que em diferentes contextos e situações os sujeitos produzem e leem textos, que de acordo com Abaurre e Abaurre (2007) “cada um desses textos nasce da relação entre diferentes agentes e assumem configurações temática e estrutural que se associa a gêneros do discurso específico”. Dessa forma, a teoria dos gêneros teve início a partir dos estudos do discurso e do texto.

De acordo com Motta-Roth e Heberle (2005, p. 17), quanto ao conceito o gênero se define:

Na relação funcional entre linguagem e contexto da situação, cada gênero corresponde a padrões textuais recorrentes (o uso que se faz da linguagem para

atingir objetivos comunicativos) e contextuais (a situação de experiência humana com a qual determinado registro de linguagem é comumente associado).

Segundo as pesquisadoras, apoiadas na teoria de gênero de Hasan (1989), é possível compreender que cada texto possui suas variáveis, que são responsáveis pela configuração textual de gênero, assim, cada texto possui uma estrutura potencial de gênero que desempenha uma configuração de linguagem que estão relacionados a determinadas classes de acontecimentos sociais. Logo, o texto possui a sua intencionalidade comunicativa e a sua configuração específica. Tendo em vista estes aspectos “Hasan se dedica a investigar o componente semântico e o modo como a sua realização linguística varia” (Motta-Roth e Heberle, 2005, p. 13).

Na perspectiva de Abaurre e Abaurre (2007) os gêneros nascem das necessidades comunicativas dos sujeitos e se transformam ao longo do tempo, ao ampliar as suas funcionalidades dentro dos contextos e relações sociais. Para as autoras,

O termo discurso refere-se aos usos da língua em um contexto específico, ou seja, à relação entre os usos da língua e de fatores extralinguísticos presentes no momento em que seu uso ocorre [...] o texto é o espaço de concretização do discurso. (ABAURRE e ABAURRE, 2007, p. 10).

Marcuschi (2008, p. 81), afirma que não se pode diferenciar texto e discurso, o que na realidade existe, é uma relação de contínuo entre ambos, como uma espécie de dependência mútua. Portanto, neste enfoque o autor busca defini-los como aspectos complementares da atividade enunciativa. Em outras palavras, podemos dizer que são através dos textos que realizamos nossas práticas comunicativas na sociedade.

Em consequência disso, o estudo da língua e do texto deve ser contemplado em um processo de ensino que viabilize o contato dos alunos com gêneros textuais diversos e presentes no meio social, visto que eles poderão aprender que todo texto pertence a determinados gêneros, que apresentam propriedades singulares em uma mensagem organizada que pode produzir efeitos sobre o destinatário.

De acordo com Lousada e Rocha (2018, p. 196), “o texto, enquanto pertencente a um gênero, deve tornar-se a unidade básica de uma sala de aula de língua e o seu ensino precisa levar o aluno a dominar as situações de comunicação [...]”. Por isso a importância de defender o processo de ensino e aprendizagem de LP, dentro dos princípios do letramento, considerando e usufruindo todos os textos presentes na sociedade, como uma forma de oportunizar o aluno o

desenvolvimento de uma capacidade leitora e produtora de texto relevante para a vida em sociedade.

Marcuschi (2008) defende também que, o sujeito que domina a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais possui um poder na sociedade que lhe possibilita a realização de diversas práticas sociais. Isso faz com que a aquisição da leitura e da escrita se torne cada vez mais necessária para as práticas comunicativas que devem, além de contemplar a diversidade de gêneros textuais, assumir práticas de letramentos, para que assim, esses sujeitos possam se reconhecer como produtores e consumidores críticos e conscientes de práticas letradas que acontecem cotidianamente com a diversidade textual.

Analogamente, no contexto escolar, o professor não deve apenas contemplar no processo de ensino apenas a leitura e análise de textos de diferentes gêneros, esse deve protagonizar o processo de aprendizagem da produção de diversos tipos de textos. Portanto, ensinar o exercício de produzir bons textos na educação básica deve ser um desafio encarado por todos os professores de língua portuguesa.

Nesse sentido, pensar na configuração da aula de LP, dentro das perspectivas do letramento, fica evidentemente inalcançável se o professor desvincular a sala de aula da realidade social, pois aprender a compreender a diversidade textual da atualidade é uma forma de democratização ao acesso a uma educação de qualidade com equidade social.

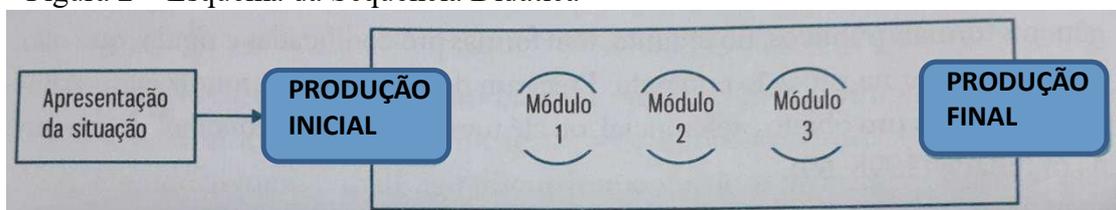
Fica evidente que é preciso pensar nos objetos de ensino e aprendizagem dos gêneros em sala de aula, e repensar as práticas pedagógicas ao redimensionar as práticas de leitura e escrita dentro de uma proposta variada com gêneros textuais. Para isso é relevante conseguir fazer com que o aluno visualize um texto, como uma representação e formulação de necessidades sociais e comunicativas, que representa um verdadeiro desafio para a prática pedagógica docente. Nessa conjuntura, Sousa (2018, p. 26) defende que:

As ferramentas metodológicas, que atribuem ao ensino da linguagem a politização das intervenções pedagógicas, carecem de ser repensadas a partir de uma proposta flexível de planejamento capazes de atender às necessidades de leitura, de escrita, de reflexão, de linguagem e linguística na escolarização e letramento dos sujeitos inseridos nas práticas escolares.

Com isso percebemos que, além de trabalhar contextualizando os gêneros textuais com práticas de letramento, o professor deve inovar o ensino com propostas metodológicas e diversificadas capazes de viabilizar práticas reais de letramento. Desta forma, as atividades propostas devem ser planejadas intencionalmente com a finalidade de perceber como se configuram e se organizam cada gênero textual.

Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004 *apud* MARCUSCHI, 2008) definem que, para o aluno escrever bem um texto o ensino deve ser contextualizado dentro da sala de aula, como também deve partir da macroestrutura de um texto à microestrutura, e não o inverso como no ensino tradicional, em que os elementos linguísticos: coesivos, pontuação, ortografia etc., sejam ensinados como prioridade. Nesse sentido, o ensino deve estar pautado através de módulos, nas duas modalidades, oral e escrita. Os autores sugerem o trabalho por meio de SD e o definem como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVARRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 213). Para ilustrar, a estrutura base de uma SD pode ter a representação esquemática (Figura 2):

Figura 2 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004, p.98 *apud* MARCUSCHI 2008, p. 214).

Dessa maneira, a SD é composta por várias etapas: apresentação da situação- produção inicial-módulos- produção final. A apresentação da situação é o momento em que o professor apresentará o gênero a ser trabalhado, suas características, conteúdo temático, finalidades. Além disso, será o momento em que o aluno fará a primeira produção com finalidade diagnóstica, e norteará os próximos módulos a ser desenvolvidos a partir das dificuldades encontradas nessa situação inicial.

Partindo da produção inicial aos módulos, cada um trabalhará de forma estratégica as características próprias do gênero como também seus aspectos linguísticos, baseado nas dificuldades de cada aluno. Esse módulo servirá como avaliação somativa para o professor utilizar com os alunos. Terminando os módulos, conclui-se a SD com a produção final, com direito a reescrita, passo que o aluno colocará em prática o aprendizado e capacidades linguísticas aprendidas ao longo das atividades desenvolvidas.

Em virtude dos fatos mencionados, as SD devem ser utilizadas como modelo didático, cabendo ao professor, ao elaborá-las, identificar as dificuldades e necessidades dos alunos, e adaptá-las com a realidade de cada um.

Em suma, o ensino através de SD, nos moldes de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), é flexível e maleável, e se adequa às necessidades do professor para trabalhar leitura, produção e análise linguística na língua portuguesa, baseadas nas dificuldades dos alunos.

No item que segue, apresentamos o conceito do gênero conto e suas características, que será abordado na sequência didática, apresentada na proposta de intervenção deste trabalho.

2.2.1 Gênero Conto

Diante da discussão acerca dos gêneros textuais, nos detemos ao gênero conto, visto que o mesmo foi escolhido como objeto de estudo a ser trabalhado na proposta de intervenção aqui apresentada. É certo que os contos são narrativas que apresentam mais que umas simples histórias de encantamento, pois representam de alguma forma angústias e questões existenciais do homem. Podemos destacar que, o conto é conciso, tem uma narrativa curta e apresenta uma linguagem simples e direta. Nela encontramos poucos personagens que, de forma breve apresenta o conflito que a envolve por meio de uma história, e tem apenas um clímax. Essas são algumas características que diferenciam o conto de um romance ou de uma novela, por exemplo.

O gênero conto é muito antigo e teve sua origem a partir da necessidade de inventar histórias que eram transmitidas oralmente. Ao longo do tempo, essas narrativas foram passadas, de geração em geração, para garantir as tradições de um povo, até evoluir para seus registros escritos que, por sua vez, se firmaram como literatura. Antigamente, no conto encontrava-se a figura do contador de histórias ou registrador, hoje representado pela fala do narrador que possui um caráter estético e literário. Assim, podemos configurar o conto como humorísticos, fantásticos, de mistério e terror, realistas, psicológicos, sombrios, cômicos, religiosos, eruditos e maravilhosos, entre outros, que se configuram através do efeito de sentido causado ao leitor.

Apesar de ser um gênero curto, Júlio Cortázar (1974 *apud* GOTLIB, 2004) afirma que há uma dificuldade em sua definição, pelos seus múltiplos aspectos que envolve a complexidade do ser humano. O conto, não tem compromisso com o evento real, no entanto, não se refere só ao acontecido, assim, a realidade e ficção não têm obrigações um com o outro, pois independentemente da história narrada, ter realmente existido ou não, o que existe já é ficção, é uma forma de inventar um modo para representar algo.

Sobre a composição da narrativa, em linhas gerais, Bremond (1972 *apud* GOTLIB, 2004, p. 11) conceitua narrativa a partir de alguns elementos que ocorrem numa sucessão de acontecimentos de interesse humano, pois está sempre relacionada a nós, é estruturada e se

organiza em uma unidade de uma mesma ação. Melhor dizendo, o relato oral ou escrito nada mais é que, de alguma forma, modos de narrar uma história.

Logo, podemos constatar que, segundo Sarmento e Tufano (2004 *apud* GOMES e ALMEIDA, 2015) que, a composição do gênero conto se dá por meio dos seguintes elementos: enredo, um único conflito e clímax, uma história reduzida com poucas personagens, tempo e espaço também são reduzidos e um desfecho. É importante frisar que a sequência cronológica específica das ações na narrativa varia de conto para conto. Vejamos abaixo, os elementos composicionais do gênero conto:

Quadro 1: Composição do gênero conto

enredo	conflito	climax	personagem	tempo	espaço	desfecho
A história propriamente dita, na qual os fatos são organizados de acordo com os acontecimentos	Envolve o leitor com a história	Momento culminante da narrativa	Os seres reais ou imaginários participantes da história	O momento em que tudo acontece	O lugar onde se passam os fatos	Solução dos fatos apresentados

Fonte: Sarmento e Tufano (2004 *apud* GOMES e ALMEIDA, 2015, p. 5).

A propósito desses aspectos, no conto maravilhoso os personagens, lugares e tempos não são determinados historicamente, por isso os contos iniciam-se sempre com “era uma vez”. Esses contrariam as leis universais, narrando como as coisas deveriam acontecer, ao desenvolver o cotidiano mágico, como é o caso do Conto Maravilhoso, em que seus personagens são misteriosos, sobrenaturais e, apresentam a personificação do Bem e do Mal, satisfazendo a expectativa do leitor. Segundo Sabino e Cardoso (2014) a forma desse tipo de conto surgiu inspirada nas histórias orientais disseminadas pelos árabes, como as Mil e Uma Noites. A essência das narrativas é sempre de natureza material/social/sensorial na qual há uma busca por satisfação dos sentidos, de riquezas e de poder.

Os mais conhecidos escritores de contos para crianças foram Charles Perrault (1628-1703) e os irmãos Grimm (JACOB, 1785-1863 e WILHELM, 1786-1859). Perrault carrega o terror de violência em suas histórias, já os irmãos Grimm prezam pela virtude humana, suavizando as narrativas para o público infantil. Podemos destacar que o conto de fadas “Rapunzel”, o qual estudaremos na SD, foi escrito pelos Irmãos Grimm, sendo publicado pela primeira vez em 1812 como uma adaptação de Persinette, de Charlotte-Rose de Caumont de La Force, de 1698. O conto foi publicado no livro *contos para a infância e para o lar*.

Como pudemos constatar, o gênero conto trata-se de narrativas que trazem a cultura de um povo e mostram as mudanças sociais que uma sociedade perpassa. Nesse sentido,

consideramos o conto relevante para o ensino, por contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita na esfera literária.

No próximo capítulo, apresentamos uma breve reflexão de uma atividade sobre o gênero conto no LD, para compreendermos se esta atende aos propósitos de ensino aprendizagem no que se refere à leitura e à escrita na perspectiva dos multiletramentos.

3 A ABORDAGEM DO GÊNERO CONTO NO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, faremos uma reflexão crítica do componente curricular do ensino fundamental: Português Linguagens – 7º ano (PL-7), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva. De forma bem restrita, apresentaremos uma abordagem do gênero conto, presente no livro didático LD.

A análise irá abordar questões pertinentes e relevantes à nossa língua materna, no que se refere a metodologia utilizada pelos autores na abordagem do gênero conto, o conteúdo e os exercícios que mediam diretamente o ensino e a efetiva aprendizagem do aluno. E, principalmente, se as propostas pedagógicas estão baseadas nas exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), em que propõem o estudo da língua materna pautado nos gêneros textuais.

Tendo em vista essas primeiras observações, é necessário explicitar que o material didático: Português Linguagens – 7º ano (PL-7), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva é de 2015, sendo um bem reutilizável da escola até o ano de 2019. O livro PL-7 possui 256 páginas, sendo contabilizado até sua biografia, é organizado em unidades que perfazem um total de quatro, cada uma contendo três capítulos e essa é a sua 9ª edição reformulada.

O LD apresenta os mais variados gêneros textuais escritos e orais, tais como: mito, poemas, conto, cordel, notícia, debate deliberativo, entrevista oral e escrita, entre outros. No entanto, focaremos no gênero conto, pois através dele podemos despertar o prazer pela leitura e escrita, como também incentivar a busca por interesses na história através das mudanças em que esse gênero passa por influência da mudança social.

Na Figura 3, mostraremos o gênero textual conto presente no LD na página 65. Os autores apresentam-no de forma fragmentada, em virtude disso, impede o aluno de conhecer a obra completa e ter uma compreensão mais ampla do tema abordado. Diante do exposto, além de trazerem textos descontextualizados, não proporcionam a reflexão sobre problemas sociais, desconectando o conteúdo da realidade do aluno.

Figura 3 – Gênero textual conto presente no LD

Leia os dois textos abaixo e responda às questões 1 e 2.

Ali Babá e os 40 ladrões

[...]

Do alto podia ver tudo sem ser visto. Então chegaram àquele lugar quarenta homens muito fortes e bem armados, com caras de poucos amigos. Ali Babá concluiu que eram quarenta ladrões. Os homens desapareceram dos cavalos e puseram no chão sacos pesados que continham ouro e prata. O mais forte dos ladrões, que era o chefe, aproximou-se da rocha e disse:

— Abre-te, Sésamo!

Assim que essas palavras foram pronunciadas, abriu-se uma porta na caverna. Todos passaram por ela, e a porta se fechou novamente. Depois de muito tempo, a passagem voltou a se abrir, e por ela saíram os quarenta ladrões. Quando todos estavam fora, o chefe disse:

— Fecha-te, Sésamo!

Os bandidos colocaram os sacos em suas montarias e voltaram pelo mesmo caminho pelo qual tinham vindo. Ali os seguiu com os olhos até desaparecerem. Quando se viu em segurança, desceu da árvore, dirigiu-se à rocha e disse:

— Abre-te, Sésamo!

A porta se abriu e Ali Babá ficou sem palavras diante do que os seus olhos viram: uma grande caverna, cheia dos tecidos mais finos, tapetes belíssimos, e uma enorme quantidade de moedas de ouro e prata dentro de sacos. [...]

(Disponível em: <http://www.valdeaguiara.net/as-1001-notas-03.html>. Acesso em: 15/3/2014.)

Abertura

Todos eles traziam sacolas, que pareciam muito pesadas. Amarraram bem seus cavalos e um deles adiantou-se em direção a uma rocha e gritou: "Abre-te, cérebro!"

(Arnaldo Antunes. Disponível em: http://www.antonioiranda.com.br/poetia_crisis/sao_paulo/arnaldo_antunes.html. Acesso em: 15/3/2014.)

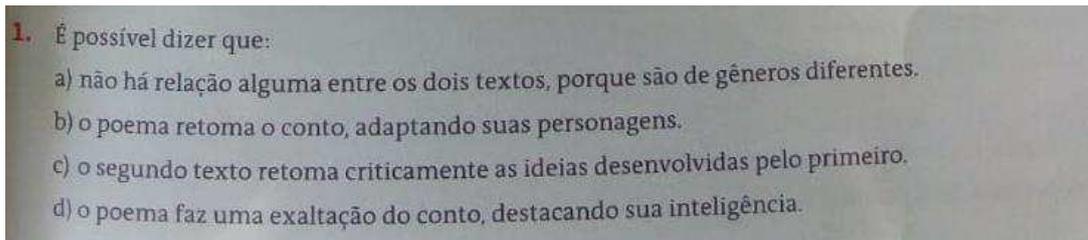


Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 65).

Em uma segunda análise, percebemos que os dois textos acima do LD, mencionados, utilizados supostamente para leitura, compreensão, resolução de exercícios que deveriam ser contextualizados, serve apenas como pretexto para o ensino da língua materna. Mais adiante, nas atividades propostas pelos autores, notamos que eles não apresentam a finalidade, estrutura textual, os interlocutores, o estilo verbal, o meio de circulação do gênero, etc.

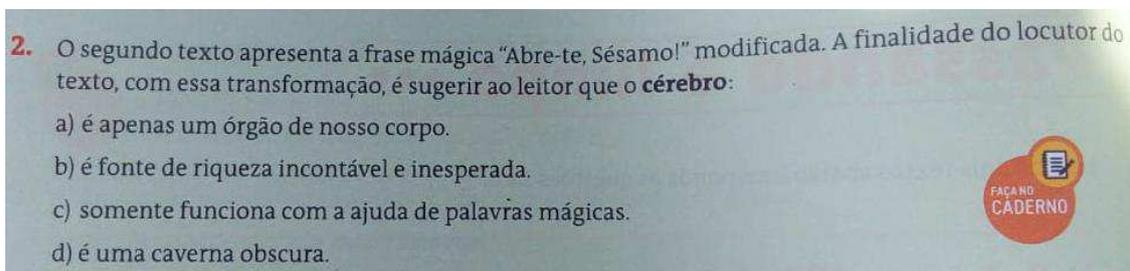
Outro aspecto abordado no material didático nas páginas 65 e 66 é sobre a atividade, que apresenta apenas dois exercícios de múltipla escolha, todas com a mesma finalidade, para inferir informação em um texto. Por sua vez, não se discute os aspectos linguísticos e produção textual, apenas leitura e interpretação. Porém, a atividade não trabalha a questão social dos alunos por não considerar seus conhecimentos prévios, tampouco trabalha a oralidade, a escrita e a análise linguística nas atividades propostas.

Figura 4 – Atividade 1 do LD



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 65).

Figura 5 – Atividade 2 do LD



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 66).

Em virtude dos fatos mencionados, é notável que o LD não traz o conteúdo de língua materna integral e contextualizado. Os textos literários, na maioria das vezes, se apresentam pela metade, e ainda estão muito distantes da realidade do aluno, o que torna um ensino desmotivador, pautado nos moldes tradicionalistas.

Fica evidente a necessidade de se trabalhar com metodologias inovadoras, dinâmicas e prazerosas. Através de um ensino organizado, sistematizado, em que o LD não seja utilizado como única ferramenta para o aprendizado do aluno, mas que esses possam utilizar, através dos multiletramentos, as tecnologias, uma vez que essas já fazem parte da sua vida social e devem compor o ensino nas aulas de LP.

Não há dúvidas que a aprendizagem se efetivará realmente quando o professor de língua materna começar a trabalhar na escola os usos e práticas da linguagem em que o aluno está inserido, através das mídias digitais. Entretanto, a escola não pode ficar distante da realidade do aluno, como também se ausentar da responsabilidade de formar um leitor crítico e reflexivo, com competências e habilidades para realizar a diversas práticas sociais.

4 O GÊNERO CONTO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A proposta de intervenção, aqui apresentada, integram as quatro práticas de linguagem, leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, voltada para professores de LP que atuam com alunos do sétimo ano do ensino fundamental, para contribuir efetivamente com os multiletramentos no ambiente escolar. A SD é composta por 07 etapas com duração total de 22 horas aulas.

Dentre os diversos gêneros textuais optamos por trabalhar com *Conto maravilhoso*, por ser um gênero de fácil acesso que circula em livros didáticos, antologias, sites de internet, revista, televisão, etc., e que muitas vezes são trabalhados em sala de aula sem a devida importância. A propósito, o conto pode ser um importante mecanismo para a assimilação das adaptações do gênero, nas diversas modalidades, tanto escrito como oral, logo, é possível conhecer, por meio da narrativa e da fala das personagens, a situação sociocultural, as mudanças que a sociedade e a linguagem perpassam.

Efetivamente, a escolha desse gênero textual se justifica pelo ensejo de trabalharmos com as práticas sociais de leitura e escrita na visão dos multiletramentos, ou seja, o ensino e aprendizagem voltados para as práticas sociais através das tecnologias e mídias digitais. Isso porque, o uso das tecnologias permeia o cotidiano do aluno e, portanto, a escola não pode ser indiferente a essa realidade. Pensando sobre isso, a leitura deve ser planejada para formar e desenvolver leitores proficientes e para despertar no aluno o desejo de ser autor de suas próprias produções.

Em outras palavras, trabalhar com leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com alfabetização, é trabalhar com os letramentos e multiletramentos. Para isso é necessário focar o ensino nos usos e práticas de linguagem para produzir e compreender os efeitos de sentidos em diferentes contextos sociais.

EIXO TEMÁTICO: Oralidade e escrita.

ANO: 7º ano

OBJETIVO GERAL:

- Abordar a evolução dos contos *Rapunzel* dos Irmãos Grimm por meio do filme *Enrolados da Walt Disney*, a partir das conquistas e construção da nova identidade feminina e enfatizar a importância dos multiletramentos nesse processo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desenvolver a habilidade de reconhecimento do gênero conto de fadas;
- Mostrar as adaptações, comparando as duas linguagens (livro e filme);
- Desenvolver a habilidade e gosto de leituras nas diferentes versões de um mesmo texto;
- Trabalhar a interdisciplinaridade para mostrar a evolução feminina no contexto histórico;
- Desenvolver a produção de uma fotonovela mostrando essa evolução presente nos contos antigos e contemporâneos.

CONTEÚDO:

- Conto *Rapunzel* dos Irmãos Grimm (1812, traduzido por ROHRIG);
- O filme *Enrolados* da *Walt Disney Pictures*¹.

AULAS:

- 22 aulas

MATERIAIS:

Data show, Pen drive, Notebook, Vídeos, Filme Enrolados, Conto Rapunzel, Máquina fotográfica ou Câmera do Celular, Folha A4, Lápis, Borracha.

DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS:

1ª etapa (2 aulas)

Apresentação da situação

Suscitar os conhecimentos prévios dos alunos sobre conto de fadas, qual a sua finalidade e estrutura narrativa. Apresentar o gênero conto e mostrar suas características, propósito comunicativo, meios de circulação do gênero, estilo verbal, etc.

Propiciar aos alunos que exponham de forma oral seus conhecimentos prévios sobre contos, o que sabem, quais contos fazem ou fizeram parte da sua história. Logo após, explicar que o conto Rapunzel e o filme Enrolados são duas versões diferentes para o mesmo conto, e apresentar que essas versões não se sobrepõem à outra, mas se complementam, pois são linguagens diferentes e pressupõem alterações necessárias para que elas sejam condizentes com o meio e com o público ao qual pretendem atingir.

Logo após este momento, explicar que eles irão produzir uma fotonovela sobre o conto no final dessa atividade como produto final.

¹ https://www.youtube.com/watch?v=JBjs_Z024p4

Produção inicial:

Escrever no quadro cinco palavras: maçã, castelo, princesa, gênio e floresta, e solicitar que os alunos escrevam a introdução de um conto inserindo as palavras no contexto.

2ª etapa (2 aulas)

Apresentar o conto Rapunzel dos Irmãos Grimm e realizar alguns apontamentos acerca do gênero, contexto histórico, e suas adaptações. Instruir os alunos quanto ao seu aspecto estrutural, os elementos da narrativa: O quê? Com quem? Quando? Onde? Como? Em seguida, pedir aos alunos que localizem no texto esses elementos. A seguir, os alunos deverão retirar do conto lido os seguintes elementos presentes no conto: herói; antagonista; elementos mágicos; seres sobrenaturais; onde e quando se passa o conto; conflito; solução do conflito.

3ª etapa (4 aulas)

Levar outros contos de fadas dos Irmãos Grimm para os alunos: O lobo e as sete crianças; O pequeno Polegar; Chapeuzinho Vermelho; A Bela Adormecida; Cinderela; O Gato de Botas; Branca de Neve e os Sete Anões, distribuir em grupos para que possam fazer a leitura e posteriormente as discussões, para que assim percebam a recorrência dos elementos da narrativa citados anteriormente, bem como sua tipologia textual predominante.

4ª etapa (3 aulas)

Nesse momento, mostrar aos alunos, o filme “Enrolados”, a fim de desenvolver uma atividade de interpretação, na qual contemplará, nível de observação, os mesmos itens abordados na atividade anterior. Como também, comparar as duas linguagens (livro e filme) e questioná-los sobre os pontos convergentes e divergentes entre ambos: Vocês já assistiram esse filme? Para você, a Rapunzel do filme Enrolados é diferente da Rapunzel do conto? Quais semelhanças e diferenças, físicas e psicológicas? A Rapunzel conseguiu realizar seus sonhos?

O que você pensou antes de assistir ao filme Enrolados, se concretizou? E depois superou as expectativas ou não? Vocês imaginavam uma Rapunzel mais descolada? O par romântico é um príncipe ou ladrão? Isso é recorrente nos contos de fadas, e nos filmes contemporâneos?

5ª etapa (4 aulas)

Um momento de interdisciplinaridade entre a disciplina de história e a disciplina de língua portuguesa. Um professor de história deverá ser convidado para socializar com os alunos e situá-los historicamente a temática da evolução feminina no contexto de produção do conto e do filme trabalhado.

Efetivamente, a turma poderá repensar o texto depois de ter conhecido o seu contexto histórico (Figura 6). Apresentar aos alunos, através de vídeos, as canções de: Pitty – “Desconstruindo Amélia” (2009), para discutir com eles as questões como: estereótipos e desigualdade de salários entre homens e mulheres, e Clarice Falcão – “Eu Sou Problema Meu” (2016) através dela trazer as discussões sobre o patriarcalismo e empoderamento² feminino.

Figura 6 – Atividade com o gênero canção

Nome: _____	Data: ____/____/____
A partir das letras das canções a seguir, discuta com os colegas, de que forma as cantoras apresentam evolução e o empoderamento feminino na sociedade atual.	
Pitty (2009) “Desconstruindo Amélia”	Clarice Falcão (2016) “Eu Sou Problema Meu”
Já é tarde, tudo está certo Cada coisa posta em seu lugar Filho dorme, ela arruma o uniforme Tudo pronto pra quando despertar O ensejo a fez tão prendada	Não sei de ninguém que me vendeu Por dois camelos pra você Em um negócio armado no meio da rua
Ela foi educada pra cuidar e servir De costume, esquecia-se dela Sempre a última a sair	Nem cartório algum reconheceu Um documento que explicita em papel Que legalmente eu sou sua
Disfarça e segue em frente Todo dia até cansar E eis que de repente ela resolve então mudar Vira a mesa, assume o jogo	Quando eu disse sim aquela hora Eu disse sim aquela hora Eu não disse sim por toda a eternidade
Faz questão de se cuidar Nem serva, nem objeto Já não quer ser o outro Hoje ela é um também	Não me leve a mal Mas você não me tem Eu não sou um chapéu No armário de alguém Não valho um real Também não valho cem Eu sou problema meu
A despeito de tanto mestrado Ganha menos que o namorado E não entende o porquê Tem talento de equilibrista Ela é muita, se você quer saber	

Fonte: <http://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2018/03/08/musicas-dia-internacional-da-mulher>

² De acordo com o mini dicionário Aurélio(2012) empoderamento é: 1. ação, processo ou efeito de empoderar-se. 2. Conquista e distribuição do poder de realizar ações, a partir da conscientização social, individual ou coletiva. 3. A conscientização, reflexão, objetivação e ação dos indivíduos e/ou grupos que levam à mudança da condição individual e coletiva. 4. superação da falta de poder político e social, coletivo ou individual, das populações pobres.

Após feitas as discussões apresentar aos alunos as imagens para que se possa mostrar a evolução feminina na sociedade e como os contos de fadas têm acompanhado essa evolução (Figura 7).

Figura 7 – Atividade de análise e discussão

Nome: _____ Data: ____/____/____

Análise e discussão das imagens sobre a evolução feminina na sociedade.



The figure contains four images arranged in a 2x2 grid. The top-left image is a black and white historical photograph showing several women in long, simple dresses washing clothes in a shallow river or stream. The top-right image shows a modern woman in a professional grey business suit sitting at a desk with a computer, looking thoughtful with her hand to her chin. The bottom-left image is a colorful illustration of a prince in a blue suit and a princess in a yellow dress dancing with other couples in a garden. The bottom-right image shows a group of seven modern Disney princesses in their iconic, colorful gowns standing together.

Fonte: Google imagens (2019)³.

Depois pedir que eles recortem imagens de revistas e jornais que representem a evolução feminina e colem em cartazes para serem expostos em um mural no pátio e corredores da escola para que todos vejam.

3

<https://www.google.com/search?q=a+evolu%C3%A7%C3%A3o+feminina+na+sociedade&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi31Nm577ziAhWrFbkGHa7wDTYQ_AUIECgD&biw=1280&bih=657#imgcr=Hw_9aj5cvO1h1M:>. Acesso em: 1 abr. 2019.

<https://www.google.com/search?hl=pt-BR&authuser=0&biw=1280&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=KHfsXJPqIM7C5OUPytaCAE&q=princesas+contemporaneas+sociedade&oq=princesas+contemporaneas+sociedade&gs_l=img.12...24195.32128..32868...1.0..0.149.3528.0j26.....0....1..gws-wiz-img.....0i7i30j0i8i7i30.nAHIFntxL8E#imgdii=zXILXtJ371S7BM:&imgcr=l_8jEahucABtgM:>. Acesso em: 1 abr. 2019.

6ª etapa (2 aulas)

Explicar sobre conectivos utilizados como elementos produtores de sentidos e solicitar que eles releiam o conto Rapunzel e identifiquem os conectivos presentes no texto e substituam por outro sem alterar o sentido.

Quadro 2 – Conectivos

Conectivos do texto	Substitua sem alterar o sentido	Conectivos do texto	Substitua sem alterar o sentido
<i>Desta vez</i>		<i>Toda vez</i>	
<i>Um dia</i>		<i>Alguns</i>	
<i>Mas</i>		<i>Era uma vez</i>	
<i>Então</i>		<i>Nem</i>	
<i>E</i>		<i>Como</i>	
<i>De início</i>		<i>Mesmo assim</i>	
<i>Assim</i>		<i>Apesar</i>	

Fonte: Pesquisa (2019).

Depois, propor atividades: caça palavras e cruzadinha com conteúdos que exprimem as semelhanças e diferenças sobre o conto e filme, bem como suas características.

Figura 8 – Atividade caça-palavras Rapunzel

Nome: _____ Data: ___/___/___

CAÇA-PALAVRAS RAPUNZEL

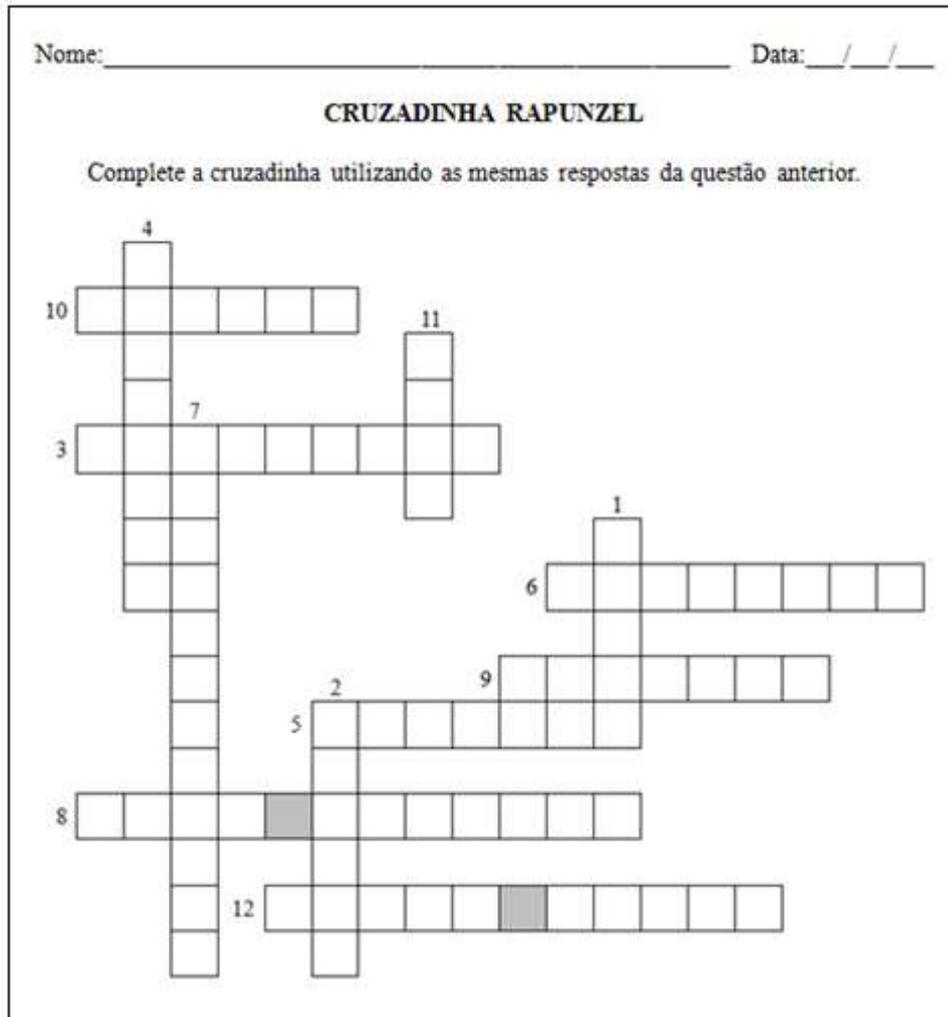
Encontre no caça-palavras as respostas das questões abaixo:

- Qual o antagonista das histórias?
- Qual o elemento mágico da história?
- Em qual das versões apresenta humor?
- Em qual das versões apresenta uma princesa nos moldes da idade média?
- Qual característica representa mais a princesa de enrolados?
- Qual o herói da versão *Rapunzel*?
- Qual o poder de que mãe Gothel tirava dos cabelos de Rapunzel?
- Qual o nome de batismo de Flynn Rider?
- Qual o nome do cavalo do reino em Enrolados?
- Qual o nome do amigo de estimação de Rapunzel em enrolados?
- Qual planta que transmitiu o poder para os cabelos Rapunzel de Enrolados?
- Qual o herói da versão *Enrolados*?

S	A	B	V	B	J	U	I	L	D	S	Ç	V	Ç	N	E	F	W	D	S
P	P	R	I	N	C	I	P	E	T	D	U	U	E	H	H	S	T	O	D
W	R	U	T	F	W	S	H	X	J	M	E	A	Y	X	O	U	O	V	R
M	A	X	I	M	U	S	U	X	W	R	A	L	U	D	H	J	P	O	H
Q	O	A	P	S	R	M	F	Z	P	S	P	F	A	C	O	J	I	D	Y
T	P	P	W	Q	T	H	D	O	D	P	J	L	L	Z	O	R	I	R	O
H	Ç	N	A	D	N	Ç	K	J	E	H	O	Y	I	M	H	E	E	G	P
K	F	H	Q	O	H	K	O	B	R	R	S	N	A	K	F	W	T	T	D
F	G	Ó	A	S	O	Ç	W	F	N	H	R	N	S	N	R	Q	Y	W	A
Y	R	E	J	U	V	E	N	E	S	C	E	R	C	B	Ç	Z	B	Q	W
W	T	R	K	F	Ä	F	R	Ç	W	D	W	I	O	F	Ç	N	X	Q	F
J	P	T	D	F	S	L	P	A	I	A	U	D	R	C	A	B	E	L	O
U	S	Ä	Ä	R	Ó	F	O	Q	P	A	T	E	N	C	Ç	L	P	Z	H
P	E	Ó	P	A	S	C	A	L	D	A	R	R	Y	Ç	I	Y	S	O	Y
D	M	S	R	P	D	U	S	E	Q	C	A	R	I	S	M	A	A	Ç	X
P	A	U	D	U	R	W	F	Z	V	E	B	G	J	W	W	R	W	L	D
Ç	S	O	Ó	N	Y	F	L	O	R	R	B	F	O	F	E	P	E	S	E
X	E	D	P	Z	L	A	J	O	S	E	B	E	Z	E	R	R	A	W	E
V	T	R	E	E	Q	O	R	Y	O	S	H	S	E	R	H	Y	P	E	F
Z	Y	T	P	L	E	K	E	Y	E	O	P	P	U	P	T	T	O	Q	G

Fonte: Pesquisa (2019).

Figura 9 - Atividade cruzadinha Rapunzel



Fonte: Pesquisa (2019)

7ª etapa (5 aulas)

Agora que os alunos conheceram os elementos que compõem uma narrativa, dividir a turma em dois grupos e solicitar que eles produzam uma fotonovela, sendo que o primeiro grupo fará a produção sobre o conto dos *Irmãos Grimm* (conto antigo) e o outro grupo da releitura do conto: o filme *Enrolados* (conto contemporâneo).

Para isso é necessário a produção do roteiro que será produzido em sala com o auxílio do professor: a divisão dos personagens; cenário; produção, etc. Depois será feita a culminância no pátio da escola para toda a comunidade escolar. Em seguida os grupos lançarão a sequência na página do *Facebook* para que todos possam votar escolhendo a melhor produção. O grupo mais votado será o vencedor e também premiado.

ROTEIRO PARA A ELABORAÇÃO DA FOTONOVELA

Deixar claro aos alunos que eles devem pensar previamente nos espaços em que a história irá se desenvolver, já que as imagens serão fotografadas dentro da escola. Devem pensar em cenários simples que possam ser criados ou simulados com facilidade para que o andamento da narrativa não seja prejudicado.

Os alunos deverão distribuir os personagens com suas características físicas e psicológicas entre si.

Essa é hora de começar a pensar na estrutura composicional do texto, preparando as imagens, mais especificamente, a fotografia. Para isso é importante que o aluno compreenda que para fazer uma fotonovela deve-se estabelecer uma relação apurada entre imagem e texto, porque esses dois elementos dialogam. Explicar aos alunos que eles devem criar um roteiro em quadrinhos que servirá para que o aluno visualize e planeje sua narrativa visual. Para a construção desse roteiro ele deve dividir o conto em partes: introdução, conflito e resolução. Em seguida, desenhar os quadros de acordo com as cenas que terão em cada parte.

Assim, o aluno poderá desenhar as personagens já pensando no plano que usará para aquela cena, se não quiser, poderá simplesmente descrevê-la, indicando como a personagem estará posicionada e qual plano usará. É importante também descrever as características psicológicas da personagem, como, por exemplo, se está triste, feliz, ansiosa etc. E por último, inserir as falas das personagens e do narrador. Esse trabalho servirá de referência para o desenvolvimento do produto final, a fotonovela.

Com o roteiro em mãos os alunos podem dar início à construção da fotonovela.

Pedir que se organizem para a segunda parte do trabalho que consiste na produção propriamente dita. Oriente-os a dividirem as funções, por exemplo: fotógrafo, figurinista, maquiador, personagens e diretor. Depois de tirarem as fotos, eles deverão passar para o computador. Os alunos podem fazer a fotonovela no *BrOffice*, no *World*, no *Google Docs*, no *software HagáQuê*, e, caso queiram, podem fazer em vídeo, utilizando o *Movie Maker* ou outro programa que preferirem.

➤ **Tutorial para a construção de uma fotonovela no *World***

1. Selecione uma imagem para abrir no Word: Inserir → Imagens → Do arquivo → selecionar a imagem desejada.
2. Com a fotografia já inserida no documento, crie uma moldura para a imagem: Inserir → Imagens → Autoformas → procure a opção retângulo e, com o mouse, crie o retângulo do

tamanho desejado → clique na fotografia com o botão direito do mouse → selecione a opção "Formatar figura" → Em layout → selecione a opção "na frente".

3. Regule o tamanho da imagem fotográfica de acordo com a moldura retangular.

4. Faça o balão de diálogo: Inserir → Imagens → Autoformas → procure a opção que contenha os balões de diálogo e selecione uma das opções: "texto explicativo retangular"; "texto explicativo retangular com cantos redondos"; "texto explicativo em elipse" ou "texto explicativo em forma de nuvem".

5. Regule o tamanho dos balões de acordo com o tamanho do texto de cada fala: clique com o botão esquerdo e escolha o tamanho do balão de diálogo com o direcional. E, por fim, escreva o diálogo dentro do balão.

Avaliação

Será levado em conta a participação durante as atividades desenvolvidas, observando o desempenho nas atividades e nas participações em sala de aula, como também a interação em grupo para o produto final. O aluno será avaliado individualmente, tendo em vista a evolução durante todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não restam dúvidas que há uma constante busca, por parte dos professores, por uma prática pedagógica eficiente, que dê conta de uma formação integral do aluno. Para isso, é importante ressaltar o papel da escola, como agência de letramento por excelência, que deve facilitar essa tarefa, oferecendo as condições necessárias para que o docente desenvolva metodologias que contribuam para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita.

Lamentavelmente, hoje encontramos muitas escolas que ainda estão presas a um ensino tradicional, voltado somente para a gramática como único meio de aprender uma língua. Esse se apresenta de forma descontextualizada, que não valoriza o conhecimento prévio e a cultura do aluno, tornando-se assim algo insignificante para ele.

Nessa pesquisa pudemos constatar que os multiletramentos apresentam-se como um caminho a ser percorrido, em sala de aula, por possibilitar uma formação de leitores críticos e reflexivos, ao viabilizarem um ensino aprendizado por meio das tecnologias e mídias digitais, mas, sobretudo por envolver as práticas sociais do discente, o que viabiliza um diálogo entre os conteúdos escolares e a realidade social do aluno.

Nesse contexto, analisamos uma atividade, sobre o conto, do livro didático “Português e Linguagens” de Cereja e Magalhães (2015), utilizado nas escolas públicas, a fim de detectar se este livro atende às prerrogativas que se requer para o trabalho com os multiletramentos. Como resultado, constatamos que o LD traz apenas trechos literários, de forma fragmentada, o que impede o aluno conhecer a obra completa e ter uma compreensão mais ampla do tema abordado.

Outros fatores observados foram não considerar a realidade social do aluno e seus conhecimentos prévios, o que faz com que ele se torne um sujeito passivo, não protagonista de sua aprendizagem. Além disso, desconsidera a oralidade, a análise linguística e a produção textual. Esses fatores nos confirmam a hipótese apresentada neste trabalho, no que se refere ao déficit dos alunos em leitura e escrita.

Dessa forma, compreendemos a necessidade de não considerarmos o livro didático como única ferramenta de ensino, por isso a importância do professor trazer, para a sala de aula, metodologias inovadoras, através de textos que envolvam os alunos em sua realidade, tornando assim atividades mais produtivas e motivadoras para eles.

Diante do exposto, ao inserirmos as práticas dos multiletramentos dentro do contexto escolar, estaremos contribuindo com uma comunicação mais efetiva. Além do mais, trabalhar com o gênero textual, através atividades organizadas, sistematizadas, por meio de SD é muito

mais que trabalhar com leitura e escrita, é contribuir efetivamente para a formação de leitores proficientes, e prepará-los para atuarem nas diversas situações de interações sociais.

Foi nesse contexto que, a proposta pedagógica, através do gênero conto e a produção de uma fotonovela, aqui apresentada, contemplou a cultura de massa, abraçada entre os jovens, associada ao gênero conto trabalhado na escola. Com isso, buscamos desenvolver uma atividade que estimula o interesse do aluno por fazer parte do seu contexto, além de trabalhar com a leitura, interpretação de texto, análise linguística, como também a linguagem na dimensão histórica, artística e a sua evolução social, resgatando os conhecimentos prévios dos alunos, de forma que eles atuem como protagonistas.

Sendo assim, os profissionais da educação têm o papel relevante na inserção dos alunos no contexto real em que vivem, como também, a tarefa de despertar neles, o gosto pela leitura e produção dos gêneros textuais, e contribuir, assim, para o desenvolvimento das competências discursivas do educando nas práticas sociais por meio dos multiletramentos.

Dessa forma, conseguimos alcançar o objetivo da pesquisa, ao compreender o processo de ensino por meio dos multiletramentos, ao desenvolver práticas pedagógicas que visam resgatar os conhecimentos prévios dos alunos com vistas ao seu protagonismo nas práticas escolares e sociais. Para isso, desenvolvemos uma proposta de intervenção, como material complementar do professor, por meio de uma SD, para trabalhar as dificuldades que os alunos têm de leitura e compreensão de textos de forma mais dinâmica, atrativa e significativa para o aluno.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Produção de Texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2010.

BENICÁ, Mariana Marcon. Adaptações de livros para o cinema e sua influência na formação de leitores. **Revista Práticas de Linguagem**. Juiz de Fora: n. 1, v. 6, p. 63-83, jan./jun. 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURLAMAQUE, Fabiane Verard; ZANATTA, Deisi Luzia. Entre Cinema e Literatura: Rapunzel em nova roupagem. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). **Conto e reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

CARDOSO, Rosane; BACCON, Franciele F. Os contos de fadas em narrativas contemporâneas: pressuposições sobre o leitor jovem. In: DEBUS, Eliane; MICHELLI, Regina (Org.). **Entre fadas e bruxas: o mundo feérico dos contos para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Dialogart, 2015.

COSTA, Izolinda Jesus Duque da; BIONDO, Fabiana Poças. **Seqüência didática para o trabalho com o gênero textual: conto de fadas**. Peabiru. 2007/2008.

_____, Jéssica Alves da. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais** v.6, n.1, p.153-169, Jan./Jul., 2017. ISSN 2238-3565.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**.- Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed.- Curitiba: Positivo, 2010.

GOMES, Michele; ALMEIDA, Alayres. O GÊNERO CONTO: A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DISCURSIVA EM NARRATIVAS ELETRÔNICAS. IN: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. COMUNIDADES E APRENDIZAGENS EM REDE, 4., 2015, Garanhuns, PE. **Anais eletrônicos...**Disponível em:<<https://docplayer.com.br/10632173-O-genero-conto-a-organizacao-textual-discursiva-em-narrativas-eletronicas.html>> Acesso em: abril. 2019.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm; MAZZARI, Marcus Vinicius. **Contos maravilhosos infantis e domésticos: Tomo 1: 1812/ Jacob e Wilhelm Grimm. Ilustrações: J. Borges. Tradução; Cristine Hohrig. Apresentação: Marcus Mazzari**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

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

_____, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

_____, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**. v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____, Ângela B.; CENIECEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia AZEVEDO. Projeto de letramento no ensino médio. In: BUZEN Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tiná-Rekã Wanderley. **Blog nos anos iniciais do fundamental I**: a reconstrução do sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LOUSADA, Eiane Gouveia; ROCHA, Selen Maria. **Gêneros textuais no ensino e na aprendizagem de línguas**: dos estudos teóricos às práticas didáticas. Curitiba: Appris, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de Gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROCH, Désirée; HERBELE, Maria Viviane O conceito de “estrutura potencial de Gênero” de Ruqayia Hansan. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola. 2012.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Amanda Jôse Dantas; MARCUSCHI Elizabeth. Sequência didática para o ensino da escrita de textos. **Revista do GELNE**, v. 19, n.2, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUSA, Ivan Vale. **Sequências didáticas no ensino de línguas**: experiências, reflexões e propostas (Série Estudos Reunidos, v. 45). In: SOUSA, Ivan Vale de (Org.). Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIAN JR. Orlando; LIMA-LOPES, Rodrigo E. de. A perspectiva teológica de Martin para a análise de gênero. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Secretaria da Educação do Paraná. Dia a dia educação: Produção de uma Fotonovela - Passo a passo. Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1254>. Acesso em: 8 dez. 2018.

TMDQA.15 músicas que representam o poder e as lutas diárias das mulheres. Disponível em: <http://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2018/03/08/musicas-dia-internacional-da-mulher/>. Acesso em: 01 abril. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Proposta de Atividade 1 da 5ª Etapa

Nome: _____ Data: ___/___/___

A partir das letras das canções a seguir, discuta com os colegas, de que forma as cantoras apresentam evolução e o empoderamento feminino na sociedade atual.

Pitty (2009) “Desconstruindo Amélia”

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar
O ensino a fez tão prendada

Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume, esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo

Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado
E não entende o porquê
Tem talento de equilibrista
Ela é muita, se você quer saber

Clarice Falcão (2016) “Eu Sou Problema Meu”

Não sei de ninguém que me vendeu
Por dois camelos pra você
Em um negócio armado no meio da rua

Nem cartório algum reconheceu
Um documento que explicita em papel
Que legalmente eu sou sua

Quando eu disse sim aquela hora
Eu disse sim aquela hora
Eu não disse sim por toda a eternidade

Não me leve a mal
Mas você não me tem
Eu não sou um chapéu
No armário de alguém
Não valho um real
Também não valho cem
Eu sou problema meu

APÊNDICE B – Proposta de Atividade 2 da 5ª Etapa

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Análise e discussão das imagens sobre a evolução feminina na sociedade.



APÊNDICE C – Proposta de Atividade 1 da 6ª Etapa

Nome: _____ Data: ___/___/___

CAÇA-PALAVRAS RAPUNZEL

Encontre no caça-palavras as respostas das questões abaixo:

- 1- Qual o antagonista das histórias? **Bruxa.**
- 2- Qual o elemento mágico da história? **Cabelo.**
- 3- Em qual das versões apresenta humor? **Enrolados.**
- 4- Em qual das versões apresenta uma princesa nos moldes da idade média? **Rapunzel.**
- 5- Qual característica representa mais a princesa de enrolados? **Carisma.**
- 6- Qual o herói da versão *Rapunzel*? **Príncipe.**
- 7- Qual o poder de que mamãe Gothel tirava dos cabelos de Rapunzel? **Rejuvenescer.**
- 8- Qual o nome de batismo de Flynn Rider? **José Bezerra.**
- 9- Qual o nome do cavalo do reino em Enrolados? **Maximus.**
- 10- Qual o nome do amigo de estimação de Rapunzel em enrolados? **Pascal.**
- 11- Qual planta que transmitiu o poder para os cabelos Rapunzel de Enrolados? **Flor.**
- 12- Qual o herói da versão *Enrolados*? **Flynn Rider.**

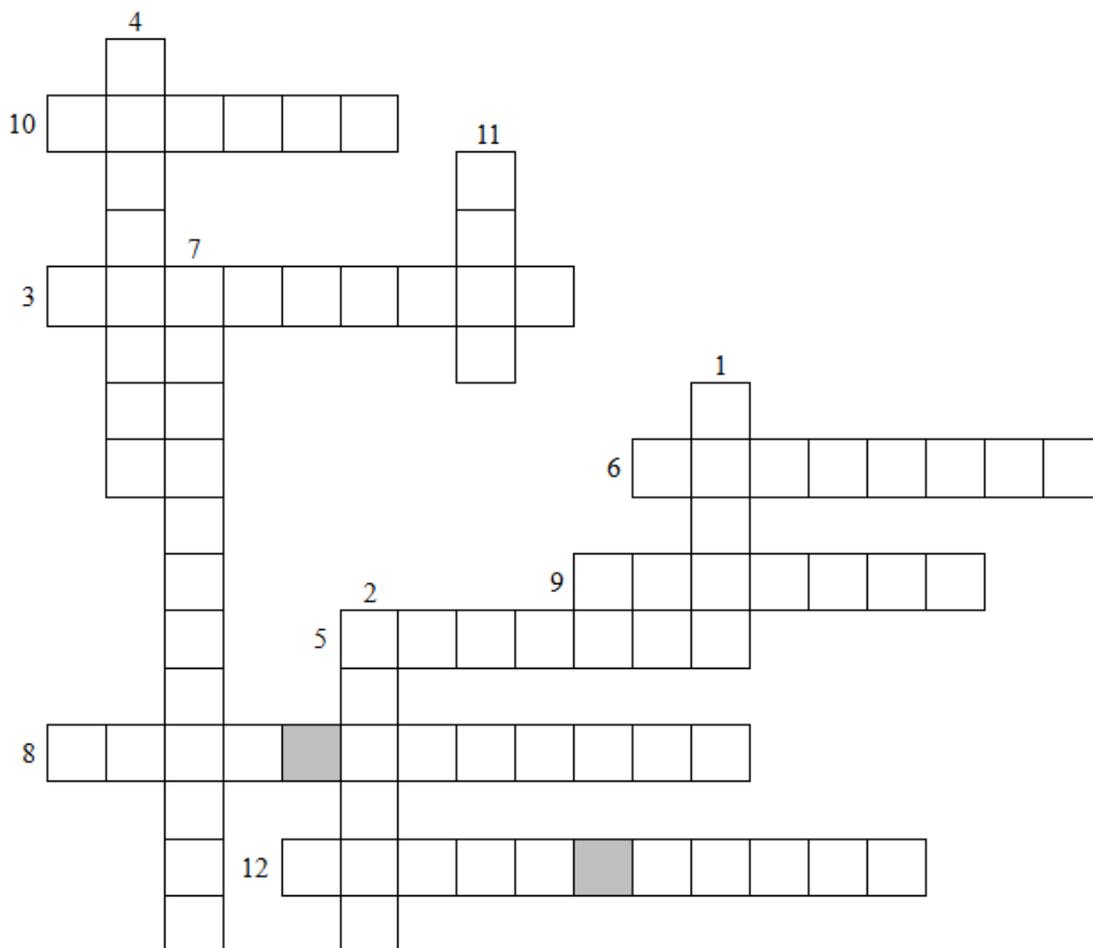
S	A	B	V	B	J	U	I	L	D	S	Ç	V	Ç	N	E	F	W	D	S
P	P	R	I	N	C	I	P	E	T	D	U	U	E	H	H	S	T	O	D
W	R	U	T	F	W	S	H	X	J	M	E	A	Y	X	O	U	O	V	R
M	A	X	I	M	U	S	U	X	W	R	A	L	U	D	H	J	P	O	H
Q	O	A	P	S	R	M	F	Z	P	S	P	F	A	C	O	J	I	D	Y
T	P	P	W	Q	T	H	D	O	D	P	J	L	L	Z	O	R	I	R	O
H	Ç	N	A	D	N	Ç	K	J	E	H	O	Y	I	M	H	E	E	G	P
K	F	H	Q	O	H	K	O	B	R	R	S	N	A	K	F	W	T	T	D
F	G	Õ	A	S	O	Ç	W	F	N	H	R	N	S	N	R	Q	Y	W	A
Y	R	E	J	U	V	E	N	E	S	C	E	R	C	B	Ç	Z	B	Q	W
W	T	R	K	F	Ã	F	R	Ç	W	D	W	I	O	F	Ç	N	X	Q	F
J	P	T	D	F	S	L	P	A	I	A	U	D	R	C	A	B	E	L	O
U	S	Ã	Ã	R	Õ	F	O	Q	P	A	T	E	N	C	Ç	L	P	Z	H
P	E	Õ	P	A	S	C	A	L	D	A	R	R	Y	Ç	I	Y	S	O	Y
D	M	S	R	P	D	U	S	E	Q	C	A	R	I	S	M	A	A	Ç	X
P	A	U	D	U	R	W	F	Z	V	E	B	G	J	W	W	R	W	L	D
Ç	S	O	Õ	N	Y	F	L	O	R	R	B	F	O	F	E	P	E	S	E
X	E	D	P	Z	L	A	J	O	S	E	B	E	Z	E	R	R	A	W	E
V	T	R	E	E	Q	O	R	Y	O	S	H	S	E	R	H	Y	P	E	F
Z	Y	T	P	L	E	K	E	Y	E	O	P	P	U	P	T	T	O	Q	G

APÊNDICE D – Proposta de Atividade 2 da 6ª Etapa

Nome: _____ Data: ___/___/___

CRUZADINHA RAPUNZEL

Complete a cruzadinha utilizando as mesmas respostas da questão anterior.



ANEXOS

RAPUNZEL⁴

Era uma vez um homem e uma mulher que haviam muito desejavam ter filhos, mas nunca tinham conseguido. Desta vez, finalmente, a mulher estava com esperanças. Na casa dos fundos em que moravam, havia uma pequena janela por onde podiam ver o jardim de uma fada, repleto de flores e ervas de todos os tipos, mas ninguém podia ousar entrar ali. Um dia, a mulher estava diante da janela olhando para baixo quando avistou um canteiro repleto de lindos rapônços e sentiu muito desejo por eles. Mas, sabendo que não era possível comer nenhum sequer, acabou passando mal e desmaiando. Assustado, o marido perguntou o que causara aquele mal-estar e ela respondeu: “Aí, se eu não comer um desses rapônços do jardim dos fundos da nossa casa, vou morrer”. O marido, que a amava muito, pensou que, custasse o que custasse, ele iria conseguir alguns para ela e à noite pulou a cerca alta e arrancou, apressado, um punhado de rapônços e os levou para a mulher. Ela logo fez uma salada com eles e comeu com um apetite voraz. Mas acontece que gostou tanto, mas tanto, que no dia seguinte ela sentiu o triplo de desejo de comê-los. Vendo que não teria sossego, o homem entrou novamente no jardim, mas levou um susto enorme ao topar com a fada, que logo o repreendeu, indagando como ousara invadir o jardim dela para roubar. Ele se desculpou o melhor que pôde, alegando a gravidez de sua mulher e que era perigoso negar alguma coisa a ela, até que a fada disse: “está bem, então, eu vou deixar você levar quantos rapônços quiser, contanto que me entregue a criança que sua mulher carrega com ela”. Apavorado, o homem concordou, e, assim que a mulher deu à luz uma menina, a fada apareceu, deu-lhe o nome de Rapunzel e levou-a embora com ela.

Rapunzel tornou-se a mais linda criança debaixo do sol, mas ao completar doze anos, a fada a trancou numa torre muito alta que não tinha nem porta nem escada, apenas uma janelinha bem no alto. Toda vez que a fada queria subir ficava lá embaixo e chamava: “Rapunzel, Rapunzel! Jogue seus cabelos.”

Rapunzel tinha cabelos maravilhosos, finos como ouro trançado, e quando a fada chamava ela os soltava, enroscava-os num ancho da janela e a cabeleira caía de uma altura de vinte metros e a fada subia por eles.

⁴ GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm; MAZZARI, Marcus Vinicius. **Contos maravilhosos infantis e domésticos: Tomo 1: 1812/ Jacob e Wilhelm Grimm. Ilustrações: J. Borges. Tradução; Cristine Hohrig. Apresentação: Marcus Mazzari.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.

Um dia, um jovem príncipe passeava pela floresta onde ficava a torre e avistou a bela Rapunzel no alto à janela; ouviu-a cantar com voz tão doce que ficou completamente apaixonado por ela. Como não encontrou nenhuma porta de acesso à torre e não havia escada que alcançasse tão alto, ficou desesperado, mas mesmo assim ia todos os dias à floresta, até que um dia viu a fada chegando a chamando: "Rapunzel, Rapunzel! Jogue seus cabelos."

Foi então que ele viu com que escada se podia subir à torre. Ele memorizou bem as palavras que deveria ser ditas e no dia seguinte quando estava escuro foi até a torre e disse: "Rapunzel, Rapunzel! Jogue seus cabelos." Ela soltou os cabelos e quando chegaram lá embaixo o príncipe segurou neles e foi puxado para cima.

De início Rapunzel levou um susto, mas não demorou a gostar tanto do príncipe que combinou que viesse visita-la todos os dias e ela puxaria para cima. Assim viveram alegres e a fada não percebeu nada por um bom tempo, até que um dia Rapunzel disse a ela: "Sabe, senhora Gothel, as minhas roupas estão tão apertadas que não estão querendo servir mais em mim". "Ah, menina maldita, o que sou obrigada a ouvir", disse a fada, fora de si, vendo que havia sido enganada. Então ela agarrou os lindos cabelos de Rapunzel, deu-lhe algumas palmadas com a mão esquerda e com a direita apanhou a tesoura e rip, rip, rip, os cabelos estavam cortados. Depois baniu Rapunzel para um deserto onde ela passou apuros e onde, depois de um tempo, deu à luz gêmeos, um menino e uma menina.

Mas na noite do mesmo dia em que baniu Rapunzel, a fada prendeu os cabelos cortados ao gancho da janela e quando o príncipe chamou: "Rapunzel, Rapunzel! Jogue seus cabelos."

Ela lançou os cabelos. Qual não foi a surpresa do príncipe ao chegar no alto da torre e, em vez de sua querida Rapunzel, encontrara a fada. "Maldito príncipe, saiba que perdeu Rapunzel para sempre!"

O príncipe ficou tão desesperado que no mesmo instante se jogou da torre. Apesar de sobreviver à queda, ele perdeu os dois olhos. Triste, vagou pela floresta e não comia nada além de capim e raízes, e não fazia nada além de chorar. Alguns anos se passaram até que chegou ao deserto que que Rapunzel vivia uma vida miserável com seus dois filhos. Ele ouviu uma voz que lhe parecia familiar e no mesmo instante ela o reconheceu e foi correndo abraçá-lo. Duas de suas lágrimas caíram nos olhos dele que voltaram a ficar claros e o príncipe voltou a enxergar como antigamente. Grimm (1812 traduzido por ROHRIG 2012, p.73-76)