

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Karen Sartori

LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS  
TEXTUAIS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA A  
AULA DE LÍNGUA MATERNA

Passo Fundo

2016

Karen Sartori

LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS  
TEXTUAIS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA A  
AULA DE LÍNGUA MATERNA

Monografia apresentada ao curso de Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Letras, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Maria Crestani.

Passo Fundo

2016

Karen Sartori

Letramento, multiletramentos e gêneros textuais: uma proposta de trabalho para a aula de língua materna

Monografia apresentada ao curso de Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Letras, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Maria Crestani.

Aprovada em 02 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Maria Crestani – UPF (orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisele Benck de Moraes – UPF

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, Aquele que guarda meus passos e a quem confio minha vida e todas minhas escolhas, sempre.

Aos meus pais, Jair e Iara, meus maiores encorajadores, aqueles que fizeram questão de me mostrar, desde tão cedo, a importância do estudo. Aqueles que, se por um lado não puderam me ensinar o conhecimento científico, por outro puderam me ensinar o mais importante dos saberes: o da vida. A vocês, minhas rochas de sustentação, que não deixaram e não me deixam desistir, que tantas vezes secaram minhas lágrimas, disseram que eu era capaz e que me ajudam, diariamente, a permanecer forte diante das dificuldades da vida: todo o meu amor e gratidão.

Ao meu namorado, Gabriel, agradeço a paciência e a compreensão em todos os momentos de ausência, o inesgotável apoio e as inúmeras vezes que permaneceu ao meu lado, silencioso, apenas fazendo companhia durante momentos de estudo e escrita.

Às minhas avós, Irma e Cátia, que desde quando iniciei a faculdade nunca reclamaram de recolher meus livros, cadernos e folhas espalhados pela casa ou de rapidamente providenciar um lanche para que eu não perdesse o horário do ônibus.

Às minhas amigas, que suportam meus dias de humor negro e tornam mais leves os momentos difíceis na faculdade.

À professora Luciana, minha orientadora, por todo suporte, desde o projeto de monografia e até agora; por ter iluminado os caminhos quando tudo ainda era tão escuro para mim; pelo profissionalismo e pela dedicação com que desempenha seu trabalho e, sobretudo, por ter acreditado no meu potencial.

A todos, meu carinho e sincero agradecimento.

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.”

Antoine de Saint-Exupéry

## RESUMO

O grande propósito da aula de língua materna é capacitar os sujeitos no uso da língua, para que possam se expressar de forma efetiva, oralmente ou por escrito, nas diversas situações de interação social. Para tanto, exercitar as competências e as habilidades discursivas, através da fala/escuta e da leitura/escrita de diferentes gêneros textuais mostra-se imprescindível. Tendo isso em conta, este estudo tem como objetivo elaborar um plano de unidade que contemple o trabalho com diferentes gêneros textuais e cujas atividades se voltem para o desenvolvimento de competências discursivas (orais e escritas), na perspectiva dos letramentos e multiletramentos. A fundamentação desta proposta toma como base estudos de Bakhtin (1997) sobre gêneros discursivos e de Marcuschi (2010) sobre gêneros textuais, preceitos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* do Ensino Fundamental (1998) para o ensino de língua materna, bem como trabalhos de Kleiman (2005), Rojo (2009) e Soares (2001) acerca do letramento e de Rojo (2012) sobre os multiletramentos. O plano de unidade centra-se no trabalho com leitura, compreensão, interpretação textual de diferentes gêneros, bem como na inter-relação das múltiplas linguagens, favorecendo, assim, o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos sujeitos que dele participam.

Palavras-chave: letramento, multiletramento, gênero textual, competência discursiva.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E ENSINO.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>Gêneros e ensino de língua materna.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2</b>	<b>Atividades de retextualização.....</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1</b>	<b>Letramento.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2</b>	<b>Multiletramentos.....</b>	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>PROPOSTA DE PLANO DE UNIDADE.....</b>	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>39</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os índices de desempenho dos estudantes de educação básica constatados em avaliações do MEC, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, – em nível mundial – o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), transformam em terreno de férteis discussões as práticas de ensino-aprendizagem em língua materna. Tais avaliações revelam que os alunos apresentam dificuldades de leitura, compreensão e inter-relação de ideias.

O relatório PISA de 2009<sup>1</sup>, por exemplo, mostra que o Brasil ocupa o 53º lugar dentre 65 economias que participaram do exame em habilidade leitora. Em uma escala de zero a 6, a média obtida por nossos alunos equivale ao nível 2 em leitura, cuja exigência é responder itens básicos de leitura, como encontrar informações explícitas no texto e realizar inferências fáceis. Os resultados apontam que de 2000 a 2009, a performance dos brasileiros passou de 396 para 412 pontos em leitura, apresentando uma melhora ainda muito pequena, considerando-se o intervalo de quase uma década entre as provas e que a pontuação média do exame é aproximadamente 500 pontos. Esse cenário nos leva a perguntar: o que a escola ensina? E o que os alunos precisam aprender, de fato?

Tal questionamento pode ser facilmente respondido ao observarmos a atual problemática existente na maior parte das escolas de educação básica, sobretudo no que concerne à área de Língua Portuguesa. Não obstante as discussões teóricas travadas desde há tanto no meio educacional sobre a necessidade de, na escola, voltar-se o foco do ensino para a língua em uso, ou seja, para o emprego desta em situações reais de comunicação, ainda se perpetuam aulas essencialmente tradicionais, em que o estudo da língua se resume à classificação e memorização de taxonomias.

Por tradicionais, portanto, pretendemos dizer fundamentadas no ensino da gramática pela gramática, isto é, do conhecimento gramatical desvinculado de seu objetivo mais importante: dominar esse saber para poder comunicar-se bem, oralmente ou por escrito. Emblemáticos dessa concepção tradicional de ensino são exercícios do tipo “leia o texto, circule e classifique as conjunções”, não raramente propostos aos estudantes desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, que em nada ajudam a

---

<sup>1</sup> O Pisa busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade tanto de países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) quanto de países parceiros. As avaliações acontecem trienalmente e com foco em diferentes áreas: em 2000 e 2009 o foco foi em leitura; em 2003 e 2012, matemática; e em 2006 e 2015, ciências. Os resultados podem ser acessados no site do Inep: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>.

desenvolver competências de expressão (oral e escrita), de leitura e de compreensão, pois só exigem do cérebro o movimento mecânico de memorizar modelos e regras, enquanto as práticas de leitura e escrita caem, quase sempre, no esquecimento total e absoluto.

Isso justifica o fato de o alunado brasileiro normalmente obter médias insuficientes em provas que não cobram domínio de nomenclaturas gramaticais, mas tão somente interpretação de textos (e relação entre diferentes linguagens) e produção escrita. Nesse sentido, tomemos como exemplo o ENEM. O *site* do MEC/INEP define o ENEM como uma prova interdisciplinar e contextualizada que, diferente dos vestibulares tradicionais, excessivamente conteudistas, coloca os candidatos diante de “situações-problema”, exigindo soluções a partir da aplicação de conceitos e conhecimentos e também da relação entre os diversos textos e seu contexto. Todavia, como os alunos, ao longo dos anos escolares, em vez de exercitarem as competências e as habilidades discursivas, através da leitura/escrita e da fala/escuta de diferentes gêneros, passam decorando conceitos da gramática tradicional (normas e classificações), seus resultados, nessas provas, não são nem de longe satisfatórios.

Intrigante é que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998) para o Ensino Fundamental já preveem, há cerca de duas décadas, um modelo educacional que ofereça condições ao aluno de desenvolver a competência discursiva, a partir de um trabalho focado em leitura, compreensão, interpretação e produção de textos (no campo dos gêneros), em diferentes contextos de interação. Parece, contudo, haver uma certa dificuldade de aplicação dessas propostas nas escolas, pois, raras exceções, o ensino dos gêneros acaba se tornando também ele classificatório e o texto é usado como pretexto para a análise de tópicos gramaticais, quando deveria ser utilizado para ensinar o aluno a ler, relacionar, compreender, criticar, responder com outro(s) texto(s).

O trabalho com textos abordado nos PCNs não supõe fazer com que o aluno decodifique uma sequência de palavras em sons da fala, nem se resume a responder a uma lista de perguntas que se autorrespondem ou a escrever um amontoado de frases sem sentido e sem objetivo determinado. É um trabalho na perspectiva do letramento – e hoje, podemos dizer, dos letramentos, considerando-se a variedade das práticas letradas vigentes nas sociedades –, que reconhece a importância de oportunizar aos sujeitos o acesso ao ler e ao escrever em sua plenitude, para que encontrem e deem sentido ao que leem, falam e escrevem, podendo atender às demandas que se interpõem no caminho quando se é cidadão do mundo. Tão mais letrado o sujeito será quanto mais expressivo for seu domínio de compreensão e produção discursiva.

Hoje, com a difusão das tecnologias da informação e da comunicação, somos expostos a textos intrinsecamente heterogêneos, constituídos por múltiplas semioses/linguagens, encontrados em novos suportes de leitura e de escrita, quer sejam mídias impressas ou mídias audiovisuais, digitais ou não. Tais textos, conhecidos como multimodais/multissemióticos, suscitam novos saberes para a construção do significado e exigem, como explica Rojo (2012), novas práticas de compreensão e produção. Eis a relevância de outro conceito: multiletramentos. Uma pedagogia dos multiletramentos, em sala de aula de língua materna, serve para instrumentalizar os alunos-sujeitos no trato desses textos multissemióticos contemporâneos, dando condições para que saibam tanto interpretá-los quanto produzi-los.

Nesse contexto, as reflexões e proposições tecidas neste trabalho buscam respostas para as seguintes perguntas: que tipo de atividades podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos? Como aliar a perspectiva dos multiletramentos às práticas de aula de língua materna? Com base nessas interrogações, estabelece-se também o objetivo geral deste estudo: elaborar um plano de unidade direcionado ao 8º ano do Ensino Fundamental, que contemple o trabalho com diferentes gêneros textuais e cujas atividades se voltem para o desenvolvimento de competências discursivas (orais e escritas), na perspectiva dos letramentos e multiletramentos.

Para tanto, será realizada uma pesquisa teórico-aplicada, de cunho qualitativo, buscando, na primeira parte do trabalho, sistematizar conhecimentos e informações dispersos na literatura do campo para embasar teoricamente a proposta de plano de unidade didática, que constitui a parte prática/aplicada da pesquisa. Buscamos, assim, aliar teoria e prática para agregar valor ao nosso próprio fazer docente, no sentido de efetivamente contribuir para o desenvolvimento de competências discursivas dos sujeitos e aprimorar a leitura, a compreensão e a produção de textos nas aulas de língua materna.

Este trabalho vem assim construído: o capítulo um é a introdução. Nela apresenta-se o tema desenvolvido, o problema de pesquisa motivador da monografia, objetivo geral e metodologia de trabalho. Expõe-se o panorama atual da educação brasileira, a deficiência em termos de ensino de língua materna, com aulas ainda pautadas no ensino da nomenclatura gramatical, que pouco viabilizam o desenvolvimento das competências de leitura, compreensão e expressão oral e escrita, justificando os resultados geralmente insatisfatórios do alunado brasileiro em provas que avaliam capacidade leitora e escritora. Por isso, a importância do letramento, dos multiletramentos e do estudo dos gêneros em sala de aula.

No capítulo dois, buscamos definir o que é gênero discursivo, a partir de algumas ideias bakhtinianas basilares (BAKHTIN, 1997). Com base em estudos de José Luiz Fiorin

(2006), caracterizamos como se organizam os gêneros, apresentando seus elementos integrantes (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo) e exemplificando-os. Explicamos por que, neste trabalho, gênero do discurso é tomado na mesma perspectiva de gênero do texto e trazemos considerações de Luiz Antônio Marcuschi (2010) para diferenciar gênero textual de tipo textual. Analisamos a proposta dos PCNs (1998) de Língua Portuguesa quanto ao ensino de gêneros na escola e, por fim, explicitamos o conceito de retextualização, na perspectiva de Marcuschi (2001), pois também será empregado no plano de unidade do último capítulo.

No capítulo três, discutimos a ideia de que, em termos de leitura e escrita, não basta apenas alfabetizar, é preciso alfabetizar letrando, pois tão importante quanto saber codificar/decodificar é compreender o que se escreve/lê. Tendo como suporte teórico os estudos de Roxane Rojo (2009, 2012), Magda Soares (2001) e Ângela Kleiman (2005), procuramos esclarecer o que é letramento e multiletramentos, relacionando tais conceitos ao trabalho com textos no campo dos gêneros e à ideia de multimodalidade, constituinte dos textos contemporâneos e inteiramente associada aos multiletramentos. Na sequência, diferenciamos letramento de alfabetização, mostrando que embora sejam processos distintos, na aula de língua materna não se pode separar um do outro.

Por fim, no capítulo quatro, apresentamos a proposta de plano de unidade didática com a temática “a diversidade na constituição do núcleo familiar: o que é família?”, tomando como norte a perspectiva dos letramentos e multiletramentos e o trabalho com gêneros textuais. O plano prevê atividades de leitura, compreensão e produção (oral e escrita) voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades discursivas, aliando o uso de recursos tecnológicos, pesquisa na internet e unindo língua e literatura na aula de português, no intuito de mostrar que as áreas não se excluem, mas se complementam.

## 2 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E ENSINO

Todas as nossas produções verbais, sejam orais ou escritas, formais ou cotidianas, realizam-se linguisticamente na forma de um gênero. Basta pensar na rotina de nosso dia a dia: ao acordar pela manhã, desejamos bom dia às pessoas ao nosso redor; lemos as principais notícias do dia nas colunas do jornal; fazemos a lista do mercado e deixamos um bilhete para a empregada com as tarefas a serem realizadas. Vamos para o trabalho e lá também cumprimentamos os colegas; entregamos relatórios, preenchemos formulários, lemos e enviamos *e-mails*. Em todas essas atividades, nas diferentes esferas de atividade humana, empregamos os gêneros discursivos – escritos e orais, impressos e digitais, em variados níveis de formalidade –, apesar de não nos darmos conta disso.

Os gêneros permeiam a nossa vida, organizando e estilizando as atividades que se efetuam por meio da língua/linguagem, desde as mais simples – como uma saudação – até as mais elaboradas – como uma entrevista de emprego. E, se há manifestação da língua, há manifestação dos gêneros, apesar de nem sempre sermos capazes de nomeá-los. Nesse sentido, Bakhtin (1997) ressalta que a utilização da língua se dá sob a forma de enunciados concretos e irrepetíveis (orais e escritos), produzidos pelos sujeitos em determinadas esferas de ação humana (escola, trabalho, política, igreja, família, círculo de amigos), refletindo as condições e os objetivos dessas esferas por meio de um conteúdo temático, de um estilo e de uma estrutura composicional. Sobre isso o teórico afirma:

[...] Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Em outras palavras, o gênero do discurso é o modo real, concreto, encontrado pelos falantes de uma língua para atuar verbalmente, enunciar, dizer, levando em consideração os valores e as características sociais e linguísticas da comunidade discursiva em que estão inseridos. O termo “relativamente estável” utilizado por Bakhtin para definir gênero se deve às mudanças sofridas pelos campos de atividade ao longo do tempo, conforme as necessidades de seus falantes, implicando modificações nos gêneros. Desse modo, não há uma exatidão no que tange às características e às fronteiras entre os gêneros discursivos. Basta observar como eram montadas as notícias de um jornal em épocas passadas – essencialmente

compostas de texto verbal –, e compará-las às notícias de hoje – cheias de imagens que acompanham o texto escrito –, para confirmar que o gênero muda.

Como as atividades/ações humanas são muitas, a variedade dos gêneros também o é. Sendo assim, Bakhtin (1997) esclarece que em seus estudos não pretende listar todos os gêneros, descrevendo-os minuciosamente, primeiramente porque cada esfera abrange um grande número de gêneros, e depois porque o importante é entender o seu processo de surgimento e de vinculação a um contexto (campo) específico: os motivos, as condições, os objetivos da esfera que ocasionam o surgimento de dado tipo de enunciado (gênero).

Ainda de acordo com Bakhtin (1997), os gêneros se subdividem em primários e secundários. Os primários são empregados em atividades mais simples, do cotidiano, geralmente – mas não via de regra – na modalidade oral da fala. Como exemplo destes, podem-se citar ordens, pedidos, cumprimentos, conversas entre amigos e familiares, piadas, bilhetes, torpedos e interações por meio eletrônico, *posts* em certos tipos de *blog*.

Os secundários, ao contrário, são mais complexos, com função mais formal e oficial; atendem a finalidades públicas diversificadas, utilizando-se principalmente da escrita (e hoje também de outras linguagens). Para exemplificar, citam-se relatórios, atas, formulários, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas, noticiários televisivos ou radiofônicos, entre outros. Os gêneros secundários, em seu processo de formação, podem absorver os primários, transformando-os e conferindo-lhes novas características: a telenovela é um exemplo, pois conta com conversas informais entre os personagens na trama.

Além disso, existem gêneros mais estereotipados e outros mais flexíveis. Entre os mais maleáveis/livres estão os da esfera familiar e da amizade e os da esfera literária, em que o estilo individual do locutor aparece mais acentuadamente. Entre os mais estereotipados, estão alguns textos do cotidiano (saudações e felicitações, por exemplo) e da vida prática (bulas de remédio, por exemplo), pois apresentam formas mais padronizadas que, de certa forma, limitam a liberdade e a individualidade de estilo do locutor.

Os gêneros discursivos são entendidos e reconhecidos não só pela estrutura composicional, mas também pelo tema e pelo estilo de linguagem viabilizados em tais composições. Fiorin (2006), ao abordar os estudos bakhtinianos sobre gêneros, mostra que o conteúdo temático são os temas sobre os quais se pode discorrer num determinado gênero; tudo que pode ser dito em determinada esfera. Por exemplo, cartas de amor versarão sobre relações amorosas. Um livro de receitas versará sobre como preparar quitutes etc. A construção composicional, afirma o autor, é a forma de organização e estruturação do texto, por isso toda receita apresenta, primeiramente, a lista de ingredientes e, em seguida, o modo

de preparo. Quanto ao estilo, destaca Fiorin (2006), são as formas linguísticas selecionadas para transmitir o sentido pretendido: englobam escolhas lexicais, sintáticas e de registro linguístico (formal/informal).

O autor ainda atenta para uma questão particularmente importante do ponto de vista das relações sociocomunicativas: a falta de domínio de um gênero decorre da falta de experiência/conhecimento prévio de determinada esfera de ação humana. Mesmo um sujeito com bom domínio da língua encontrará dificuldade para participar de certa esfera de atividade, caso não conheça o gênero que nela circula. É por isso que, não raro, há pessoas que conversam sem problema algum em contextos espontâneos, mas não conseguem falar diante de uma plateia.

Intrinsecamente associadas ao conceito bakhtiniano de gênero discursivo, temos as relações entre enunciado e texto. Bakhtin (1997) atribui ao enunciado algumas características fundamentais: o caráter dialógico (relações de sentido com outros textos/discursos na arena discursiva); a responsividade (possibilidade de dar e esperar uma resposta); a conclusibilidade (demarcada pela alternância dos sujeitos falantes); a entonação/expressividade (mostra a intenção do locutor com o objeto de seu discurso); ter autor, destinatário e objetivo (motivo para dizer). Importante destacar que esses enunciados se realizam quando corporificados em forma de algum gênero textual. Nesse sentido, o texto é aqui entendido como a materialização do discurso em forma de enunciado. O discurso, segundo Fiorin (2012), é da ordem da imanência, o texto, da materialização. O próprio Bakhtin afirma que o texto é a única forma de se ter acesso aos discursos: “onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 1997, p. 329).

Mas, se por um lado o filósofo russo atribui determinadas características ao enunciado, por outro, também o faz com o texto. Ele considera que todo texto constitui-se de dois polos (bipolaridade do texto): o primeiro polo diz respeito à língua, enquanto sistema de signos comum a um coletivo, onde se encontram disponíveis as formas repetitivas e reproduzíveis da língua; o segundo polo corresponde ao texto na qualidade de enunciado, que é único e irreproduzível e da ordem do sentido. Este segundo polo toma o texto como unidade de comunicação (cadeia textológica) dentro de uma determinada esfera e não vincula o texto aos elementos repetíveis/reproduzíveis do sistema linguístico, mas aos outros textos (enunciados), numa relação dialógica. Para Bakhtin (1997), importa o texto na segunda acepção, pois lhe interessam as propriedades discursivas desses textos/enunciados.

Nesse sentido, tomamos como sinônimos texto e enunciado neste trabalho, pois o enunciado, obrigatoriamente, será materializado na forma de um gênero textual. Só temos

acesso ao texto para trabalho em sala de aula. Sendo assim, sua abordagem deve ser tanto em relação às suas propriedades linguísticas, enquanto composto por unidades sígnicas que se organizam a partir de determinadas regras a fim de produzir sentidos, quanto como elo na cadeia discursiva, em diálogo com milhares de outros textos que o antecedem e o sucedem, e que é produzido por alguém e se direciona a alguém, com um objetivo determinado numa dada situação de interação.

## **2.1 Gêneros e ensino de língua materna**

Quanto ao ensino de língua materna na perspectiva dos gêneros, entendemos que ambas as acepções apresentadas anteriormente – texto enquanto objeto de análise linguística e texto enquanto objeto de estudo dos discursos – são relevantes e merecem ser estudadas, porque é a partir das formas da língua que o discurso se materializa, e, nesse sentido, os textos serão tão mais inteligíveis quanto mais propriedade houver no arranjo dessas formas significantes (palavras, regras gramaticais, a própria estrutura do gênero, seus componentes e características estilísticas etc). Mas não se pode excluir sua perspectiva enquanto enunciado, de modo que o texto se preste meramente à análise formal. E é em tal sentido que pensamos que deve seguir um trabalho voltado ao desenvolvimento de competências discursivas, oportunizando práticas de letramento e multiletramentos que cada vez mais propiciem exercícios de leitura, compreensão e produção de gêneros com foco em ambas as acepções.

Um aspecto a ser considerado quando se fala em práticas de letramento e multiletramento em língua materna é o conhecimento de mundo que entra na produção de sentidos, ou, como chama Koch (2008), “conhecimento enciclopédico”. Refere-se tanto a conhecimentos gerais sobre o mundo, como a vivências e experiências pessoais que o leitor aciona na sua interação com o texto no processo compreensivo. Para exemplificar, Koch traz um anúncio da marca de cerveja Brahma, publicado no jornal Folha de São Paulo (2005), cujo enunciado em destaque diz o seguinte: “Olé é deixar nossos adversários vendo estrelas. Seis, de preferência.” E, em letras menores: “Brahma, patrocinadora oficial da seleção, parabeniza o Brasil pela classificação.” Para entender o enunciado “seis, de preferência”, é preciso saber que o Brasil foi classificado para a Copa do Mundo na Alemanha, em 2006, e que o torcedor brasileiro, na época, esperava da equipe o título de hexacampeão (as seis estrelas). Portanto, a proposta de trabalho com textos na perspectiva dos multiletramentos serve também para aplicar e expandir as fronteiras desses conhecimentos.

Embora tomemos gênero do discurso e gênero do texto no mesmo viés de trabalho, consideramos pertinente trazer algumas considerações de Marcuschi sobre o estudo dos gêneros textuais. Para Marcuschi (2010), os gêneros textuais são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social. São os textos “materializados” que utilizamos em nossa vida diária e que se caracterizam mais por suas funções sociocomunicativas que por suas propriedades linguísticas e estruturais. Essa visão, salienta o autor, “segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (2010, p. 23). No entanto, isso não significa que ele despreza a forma do texto, pois, como bem mostra, em muitas situações serão as formas que definirão o gênero; outras vezes, serão as funções, e, em alguns casos, o próprio suporte ou contexto onde circulam os textos é que dirá qual é o gênero.

Todavia, por longo tempo a escola fugiu desse cenário teórico, trabalhando somente com tipos textuais, focados essencialmente na forma e na norma, buscando ensinar os alunos a “escrever bem” e não reconhecendo a importância de trazer para a sala de aula propostas de produção e leitura com foco no sentido, na produção de textos realmente utilizados para interação verbal (gêneros textuais). São cinco os tipos textuais mais conhecidos: a) narração, em que se conta uma história geralmente contextualizada num tempo e num espaço e apresenta personagens; b) argumentação, que traz argumentos para convencer o interlocutor das ideias discutidas no texto; c) exposição, cuja finalidade é apresentar informações sobre algo, por meio de suas características; d) injunção, cuja característica principal é usar verbos no imperativo para indicar, regular o que deve ser feito; e) descrição, com o objetivo de descrever objetivamente ou subjetivamente coisas, pessoas, situações.

Os tipos de texto, como aponta Marcuschi (2010), nada mais são do que categorias para classificar os textos com base nas suas características linguísticas (léxico, sintaxe, tempos e tipos dos verbos, estilo). Em outras palavras, os tipos estão relacionados às características de sequências linguísticas que podem aparecer dentro de um mesmo gênero. Gêneros e tipos não se opõem; integram-se e complementam-se. Por isso, destacamos a necessidade, em aula de língua materna, do ensino dos tipos de texto dentro dos gêneros, e não de forma separada, conforme era feito antigamente nas escolas, como se cada tipo constituísse um gênero autônomo, quando, na verdade, os tipos são utilizados para compor os gêneros, são subjacentes à organização interna destes.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental (PCN – 3º e 4º ciclos) afirmam que faz parte da competência discursiva o sujeito saber utilizar a língua para produzir sentido(s) e adequar a língua às diferentes situações comunicativas, orais e escritas.

Para desenvolver essa competência, cabe à escola organizar um currículo colaborativo, que privilegie o trabalho reflexivo e, sobretudo, contextualizado acerca da língua e da linguagem. Dentro desse marco, “a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (PCN, 1998, p. 23) e, por conseguinte, a noção de gênero também deve ser levada para a aula de português, já que é constitutiva do texto. Nesse sentido, a proposta dos PCNs de desenvolver nos alunos a competência discursiva, adequando a língua a diferentes situações de comunicação, comprova a ideia de que na escola, o texto é também tomado na perspectiva discursiva defendida por Bakhtin. Isso se evidencia quando o documento afirma que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (PCN, 1998, p. 20), sendo, o discurso, manifestado linguisticamente na forma de gêneros textuais.

É necessário, por isso, contemplar, nas atividades de ensino, textos de diversos gêneros, para que os alunos tenham acesso a diferentes formas de expressão (linguística) e a outros vieses de pensamento. Conforme mostram os PCNs (1998), devido ao grande número de gêneros e à impossibilidade de se abordar todos na escola, é preciso selecionar aqueles que serão estudados mais a fundo, priorizando-se, sobretudo, os de maior utilidade pública/social e escolar. Essas composições têm de possibilitar aos estudantes não só a construção de pensamento crítico, mas também o prazer natural da leitura. Notícias jornalísticas, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, poemas, crônicas, contos, romances, apresentam-se como boas opções impressas.

Com relação ao ensino de textos orais, os PCNs destacam algo comumente visto em grande parte das escolas: o texto oral tratado exclusivamente como meio de transmitir conteúdos. Em realidade, tal modalidade linguística constitui importante estratégia de construção e difusão do conhecimento, viabilizando, entre outras coisas, o debate de ideias entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem. Além disso, também é direito de todos saber empregar a língua em contextos que exigem um nível mais elaborado da fala. Nesse sentido, “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.” (PCN, 1998, p. 25), sempre considerando sua bagagem sociocultural prévia.

Por fim, é preciso considerar que o ambiente escolar representa, para boa parte dos estudantes brasileiros, a única fonte de acesso a bons textos, os quais são, inevitavelmente, tomados como exemplo para a produção. Em vista disso, a aula de português precisa, necessariamente, centrar-se no ensino dos gêneros: o aluno deve conseguir reconhecer, compreender e produzir gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais com diferentes

propósitos comunicativos, de variados níveis de extensão e complexidade, assim como poder discutir sobre eles. No entanto, isso só acontece quando são incorporadas às atividades escolares, como já se disse, a leitura e a produção de gêneros diversificados, para instrumentalizar o aprendiz-sujeito a participar de maneira efetiva na sociedade letrada. As atividades de retextualização podem auxiliar um trabalho nesse sentido.

## **2.2 Atividades de retextualização**

Não é fato desconhecido que as fronteiras entre fala e escrita nem sempre foram bem compreendidas. Durante muito tempo, diferenças existentes entre essas duas modalidades foram utilizadas para sustentar uma visão dicotômica da relação entre língua oral e língua escrita. Nos últimos anos, porém, diversos estudos, dentre eles os de Luiz Antônio Marcuschi (2001), vêm provando que esse olhar dicotômico, por várias razões, não faz mais sentido: as semelhanças (tanto linguísticas quanto sociocomunicativas) são mais numerosas que as diferenças; não é possível citar, seguramente, uma sequer distinção linguística significativa que caracterize uma das modalidades exclusivamente; uma forma não é superior/inferior, melhor/pior, mais fácil/difícil que a outra, são apenas duas alternativas diferentes de utilização da língua nas situações de interação.

A partir de tal posicionamento, Marcuschi (2001) propõe um estudo que permita relacionar e comparar oralidade e escrita, investigando o nível de conhecimento dos sujeitos acerca das diferenças existentes entre elas, por meio da observação do processo de transformação em si. Em outros termos, sua proposta inicial pauta-se em analisar a atividade de retextualização de textos falados para textos escritos, isto é, a transformação/passagem de uma modalidade em outra, sem necessariamente mudar o gênero textual. Para clarear o que estamos explicando, citamos uma situação bastante comum do contexto educacional: um aluno que entrevista oralmente alguém, a fim de colher informações para seu trabalho escolar, e depois redige essa entrevista, está realizando o exercício de retextualizar.

O processo de retextualização, ressalta o teórico acima citado, envolve diretamente uma série de operações complexas que atuam tanto sobre o código da língua quanto sobre o sentido que se deseja produzir e revelam alguns equívocos cometidos em relação à questão oralidade-escrita. Portanto, o autor esclarece: o texto falado não é, como afirmam, “descontrolado e caótico” enquanto o texto escrito é “controlado e bem formado” – cada uma das possibilidades de manifestação textual possui o seu modo específico de organização e formulação, e não é necessariamente isso que indicará a presença ou a ausência de problemas

para a compreensão. Não se sustenta mais, também, a superioridade cognitiva da escrita sobre a fala, no sentido de uma ser mais capacitada a produzir/transmitir conhecimentos que a outra, pois ambas apresentam essa qualidade.

A compreensão constitui um dos aspectos centrais nas atividades de retextualização, apesar de, não raramente, ser esquecida. O ato compreensivo precede todo e qualquer exercício de transformação textual, pois para conseguir enunciar em outra modalidade ou em outro gênero algo dito/escrito por alguém, é necessário, primeiramente, que se tenha entendido o texto produzido por esse sujeito, para evitar gerar problemas de coerência durante o processo de retextualização, coisa que comprometeria a produção dos sentidos.

Embora o foco recaia, na proposta de estudo de Marcuschi (2001), sobre a passagem do texto da modalidade oral para a escrita, sabemos que existem outros tipos de retextualização, tais como a transformação de um gênero textual em outro, conservando a mesma modalidade linguística ou não. No que diz respeito à combinação fala-escrita, temos quatro possibilidades de atividades de retextualização, mostradas pelo autor no quadro abaixo:

Quadro 1 – Possibilidades de retextualização.

1. Fala	=>	Escrita	(entrevista oral	=>	entrevista impressa)
2. Fala	=>	Fala	(conferência	=>	tradução simultânea)
3. Escrita	=>	Fala	(texto escrito	=>	exposição oral)
4. Escrita	=>	Escrita	(texto escrito	=>	resumo escrito)

Fonte: Marcuschi, 2001.

É importante salientar que o trabalho a ser efetuado na monografia, cujo foco é a proposição de um plano de unidade didática, tomará como base essa concepção de retextualização numa perspectiva mais abrangente, com vistas a um trabalho voltado para a aula de Língua Portuguesa no campo da leitura, produção e compreensão textual: retextualizar será também (re)criar um novo texto – do mesmo gênero ou de gênero diferente –, a partir de um texto inicial.

Por fim, para ilustrar o que foi exposto, citam-se eventos linguísticos que envolvem atividade de retextualização: o repórter que entrevista um famoso e anota as informações orais para depois redigir a matéria da revista; o amigo que conta a outro amigo o filme que acabou de assistir; o professor que realiza uma exposição oral sobre um livro importante; os alunos que resenham um artigo lido, entre outros casos comuns ao nosso dia a dia de falantes/usuários da língua, que a empregam para se comunicar e interagir.

### 3 LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo, abordamos os conceitos de letramento e multiletramentos, tão ligados às práticas de aula em língua materna e ao estudo dos gêneros discursivos/textuais. Como suporte teórico, tomamos as pesquisas de Roxane Rojo, Ângela Kleiman e Magda Soares.

#### 3.1 Letramento

Como argumenta Roxane Rojo (2009, p. 10-11), “para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto [...], prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar” e, claro, intertextualizar. Todos esses processos estão englobados na noção de letramento. Mas, afinal, que conceito é esse?

Rojo, Soares e Kleiman, três nomes que merecem destaque na pesquisa sobre o tema, apresentam-nos suas considerações. De acordo com Rojo (2009, p. 98),

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Para Soares (2001, p. 96), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. E segundo Kleiman (2005, p. 19), “o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”.

Cabe lembrar, todavia, que em outras épocas (e às vezes ainda hoje isso acontece) era comum confundir os termos letramento e alfabetização, utilizando-os como sinônimos. Mas letramento não é alfabetização, como bem explica Rojo (2009): a alfabetização envolve mais os processos mecânicos, psicológicos e, portanto, individuais, por meio dos quais se aprende a ler e a dominar o sistema escrito da língua, a representação gráfica dos fonemas utilizados na fala; o letramento leva em consideração o uso que o sujeito falante faz da língua para agir socialmente em um determinado contexto através da leitura e da escrita.

Mas, conforme mostra Soares (2001), mesmo um sujeito que não sabe ler e escrever (não alfabetizado) pode ser, de certo modo, letrado. A criança que ainda não é alfabetizada,

por exemplo, mas já folheia livros, finge ler e escrever, ouve histórias contadas por outras pessoas, está rodeada de materiais de leitura, essa criança já vive práticas de letramento, já percebe usos e funções da escrita apesar de nem conseguir ler e escrever ainda. Da mesma forma, adultos analfabetos que vivem em contextos onde a leitura e a escrita são muito presentes e se interessam em saber o que dizem as notícias do jornal, trocam correspondências com outras pessoas (embora tenham sido escritas e lidas por alguém alfabetizado), fazem uso da língua oral para se comunicar, esses sujeitos também estão envolvidos em práticas sociais de leitura e escrita, em práticas letradas. Por certo, tal domínio se dá num grau rudimentar, tendo em conta que, se não sabem ler/escrever, ficam excluídos de tantas outras práticas que implicam tais usos.

Na medida em que foram se firmando os estudos sobre letramento, também os conceitos de alfabetismo/analfabetismo foram tomando outras nuances. Nos anos de 1950, conforme Soares (2004), quem conseguia ler e escrever o próprio nome ou uma frase simples era considerado alfabetizado. Hoje, com base nos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional<sup>2</sup> (INAF), isso é reconhecido como alfabetismo/analfabetismo<sup>3</sup> funcional: estado do sujeito que é alfabetizado, mas num grau precário de letramento. É um sujeito que, embora saiba ler e escrever, apresenta dificuldade nas práticas de letramento exigidas nas diversas situações de interação social. O INAF busca, a cada dois anos, medir os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática. Os resultados apresentados nas pesquisas são enquadrados nas seguintes categorias: a) analfabeto: não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases; b) nível rudimentar: consegue localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (anúncios, bilhetes); c) nível elementar: neste nível estão os sujeitos que conseguem ler e compreender textos de média extensão e localizar informações mesmo sendo necessário fazer pequenas inferências; d) nível intermediário: localizam, interpretam, sintetizam informações de variados tipos de texto, mas mostram dificuldade para perceber o posicionamento do autor; e) nível proficiente: leem, compreendem e interpretam textos mais complexos, relacionam e comparam informações e distinguem fato de opinião. Corroborar-se, com isso, a necessidade de a escola aliar ambos os processos (letramento e alfabetização), para formar menos analfabetos funcionais e mais indivíduos capazes de ler e escrever com compreensão nas várias instâncias sociais.

---

<sup>2</sup> O INAF é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência. Todas as informações estão disponíveis em <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>>.

<sup>3</sup> O INAF usa o termo alfabetismo, mas o uso corrente na mídia é analfabetismo.

Mas o letramento não se desenvolve do nada. Ainda segundo Soares (2001), ele está fortemente relacionado a contextos sociais, culturais e econômicos, logo, é preciso criar condições para que o processo do letramento se desenvolva. Uma primeira condição é que haja a escolarização ampla e efetiva da população, que todos, ou ao menos o maior número possível de pessoas, tenha acesso à escolaridade; a segunda condição é haver disponibilidade de material de leitura e acesso à cultura, pois como vamos letrar nossos alunos se não temos livros, jornais, revistas, entre outros materiais, para que possam ler? Como vamos oportunizar boas práticas de letramento se, na escola, os alunos não têm acesso à biblioteca?

Os Novos Estudos do Letramento (NEL), inaugurados nos anos 90, dos quais faz parte Brian Street, um dos principais estudiosos do letramento acadêmico, mostram bem essa diferenciação. Street (2014) propõe dois enfoques distintos do letramento: o autônomo, que concebe a leitura e a escrita como atividades individuais, desatreladas de qualquer contexto social; e o ideológico, que vê as práticas de linguagem sempre associadas a um contexto, convergindo, assim, com a visão de Roxane Rojo (2009), Magda Soares (2001) e Ângela Kleiman (2005). Os NEL assumem que a heterogeneidade da sociedade contemporânea, constituída não mais por uma cultura e uma língua/linguagem, únicas e invioláveis, mas por uma mistura de culturas e linguagens, possui forte influência sobre os usos da leitura e da escrita. Como consequência, o conceito de letramento ganha caráter plural e passa a ser letramentos, tendo em vista os diferentes níveis e tipos de letramento, os quais variam de acordo com as exigências, as necessidades do indivíduo e do meio sociocultural em que está inserido. O termo busca legitimar as mais variadas práticas letradas, que vão de ler e/ou escrever uma simples carta a ler e/ou escrever um romance, por exemplo.

### **3.2 Multiletramentos**

Para o surgimento do termo “multiletramentos”, contribuíram as pesquisas empreendidas pelo Grupo de Nova Londres (GNL), composto por pesquisadores tais como Bill Cope e Jim Gee, que, em 1994, reuniram-se na cidade estadunidense de Nova Londres para debater os problemas no sistema de ensino anglo-saxão. Dos encontros, resultou o manifesto intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais”, cujo foco, segundo Rojo (2012), era chamar a atenção da escola para os novos letramentos cada vez mais crescentes na sociedade, afirmando a precisão de se incluir nos currículos escolares um trabalho diversificado, menos excludente; um ensino que leve em consideração as várias culturas existentes nas salas de aula, caracterizadas pela dificuldade em respeitar o que é

diferente. Além disso, declara a autora, o GNL apontava para a interferência das novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação nas relações sociais, o que implicava novos letramentos, multimodais e multiculturais. Com o intuito de abranger esses (multi)aspectos, o grupo cunhou o termo multiletramentos.

No conceito de multiletramentos estão inclusos, conforme indica Rojo (2012), dois tipos de multiplicidade muito presentes nas sociedades contemporâneas: a multiplicidade cultural dos povos (multiculturalismo) e a multiplicidade de linguagens constituinte dos textos. Em relação ao multiculturalismo, assinala Canclini (2003), temos atualmente à nossa volta, em circulação social, “produções culturais letradas”, como textos híbridos de diferentes letramentos – dominantes e não-dominantes – e de diferentes domínios – popular, de massa, erudito –, caracterizados por um processo de hibridização/mistura de coleções, isto é, de estilos, preferências e até de realidades sociais distintas.

Como as práticas sociais multiletradas constituem-se naturalmente por uma diversidade de linguagens e estratégias, trabalhar com os multiletramentos suscita acionar um número maior de habilidades e competências por parte do leitor-falante. Para exemplificar, podemos pensar em uma situação bastante corriqueira, um evento de letramento que também envolve os multiletramentos: utilizar o *WhatsApp* para enviar fotos. A pessoa que deseja enviar a foto precisa reconhecer, primeiramente, o ícone que abre o aplicativo; depois, ela precisa escolher o contato para quem vai enviar a foto e, então, vai necessitar saber em qual ícone clicar para anexar a imagem. Nesses três pequenos movimentos, a pessoa mobilizou conhecimento de linguagem escrita e visual e operou com os multiletramentos – o que seria impossível caso ela não dominasse tais saberes de antemão.

A situação citada acima igualmente explicita o segundo tipo de multiplicidade referido por Rojo e englobado no conceito de multiletramentos: refere-se às linguagens ou semioses nas produções dos textos, quer sejam impressos ou em mídias audiovisuais. Isto é, a “multimodalidade ou multisseiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 19). A multimodalidade/multisseiose pode ser entendida como o emprego de mais de um tipo de linguagem no mesmo texto – verbal, oral ou escrita; imagem, estática ou em movimento, além de som, música, cores, ângulos, entonação, efeitos visuais, por exemplo –, cujo sentido global vai depender se o leitor-ouvinte domina os multiletramentos. É pertinente lembrar aqui que texto não é apenas o texto impresso, e sim qualquer produção discursiva, verbal ou não verbal, escrita ou falada, que veicule sentido.

Considerando-se que o propósito da aula de língua materna no Ensino Fundamental é fazer com que o aluno “amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações

comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem” (PCN, 1998, p. 32), os PCNs (1998) postulam que as atividades escolares precisam ser organizadas de modo a possibilitar ao estudante: usar a linguagem para produzir e ler/ouvir textos escritos e orais que atendam a diferentes finalidades; identificar as informações importantes de um texto, organizando-as em notas, resumos, roteiros, esquemas; avaliar criticamente os diferentes textos (inclusive o seu), inferindo as possíveis intenções do autor e as relações intertextuais, identificando e repensando juízos de valor relacionados à língua e à linguagem; conhecer e valorizar as variedades do português; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação.

Para atingir tais objetivos (ou ao menos alguns deles), o professor pode desenvolver atividades tendo como aliados, em sala, o celular e o computador, para promover autonomia de estudo e pesquisa no aluno e deve privilegiar a produção de diferentes gêneros, que envolvam o domínio de diferentes linguagens, códigos e tecnologias. Os projetos mostram-se boas opções: produção de vídeos sobre variados assuntos, de apresentações em *PowerPoint* ou *Prezi*, de livro (revista, mural ou jornal) sobre um tema pesquisado; promoção de campanhas de leitura, com contação de histórias e representações teatrais em escolas e outras instituições. Isso tudo só pode ser feito por meio do trabalho com gêneros, uma vez que implica produções discursivas, orais ou escritas, e levando em consideração os letramentos multissemióticos, ou seja,

a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética [...], corporal e do movimento [...], digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. [...] Por outro lado, é importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam [...]. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação. (ROJO, 2009, p. 119)

Logo, se a intenção é formar um aluno letrado e multiletrado, o cerne da aula de Língua Portuguesa não é e não deve ser a classificação gramatical. O foco encontra-se no desenvolvimento da competência discursiva – pela perspectiva dos letramentos e multiletramentos – no sentido de ler e produzir gêneros diversificados, de dominar as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e reconhecer/utilizar de diferentes códigos e tecnologias nos processos de interação social. Por isso a linguagem já está dentro da área de códigos e suas tecnologias.

#### 4 PROPOSTA DE PLANO DE UNIDADE

Apresentamos, na sequência, um plano de unidade que contempla o trabalho com diferentes gêneros textuais e cujas atividades se voltam para o desenvolvimento de competências discursivas (orais e escritas), na perspectiva dos letramentos e multiletramentos. O plano se dirige, principalmente, ao 8º ano do Ensino Fundamental e propicia, entre outras possibilidades, práticas de leitura, compreensão e interpretação de diferentes gêneros, produção de texto, trabalho com as múltiplas linguagens, com interdiscursividade e com pesquisa na internet, aliando literatura e tecnologia ao ensino de língua materna. O plano é previsto para ser desenvolvido em 7 aulas (em torno de 17 períodos).

Tendo em vista as diversidades que constituem a sociedade atual, em que não temos mais uma cultura dominante, ditando o papel do homem e o papel da mulher dentro de um modelo de estrutura familiar único e inviolável, mas uma multiplicidade de culturas em coexistência e famílias formadas dos mais variados jeitos, o plano de unidade tem como tema “a diversidade na constituição do núcleo familiar – o que é família?”. Com isso, procuramos problematizar a definição de família e a ideia, ainda muito defendida, de que há coisas femininas e coisas masculinas, questionando os papéis e os direitos para homens e mulheres em diferentes épocas.

Os objetivos principais do plano são: perceber relações interdiscursivas presentes em textos de diferentes gêneros e manifestos por diferentes linguagens (verbal, não verbal, sincrética<sup>4</sup>); desenvolver competências de expressão (oral e escrita), de leitura e de compreensão; desenvolver o pensamento crítico e o poder de argumentação; refletir sobre mudanças culturais e padrões socialmente impostos.

Para tanto, foram selecionados os seguintes textos: um quadrinho da Turma da Mônica; o vídeo “O que é família?”, da campanha do dicionário Houaiss; a crônica “Homem que brinca de boneca”, de Marcos Piangers; o filme “A Família Addams” e *O Livro do Cemitério*, de Neil Gaiman. Quanto aos gêneros textuais contemplados, são eles: história em quadrinho, vídeo, crônica, filme, romance, roteiro.

##### Aula 1<sup>5</sup>

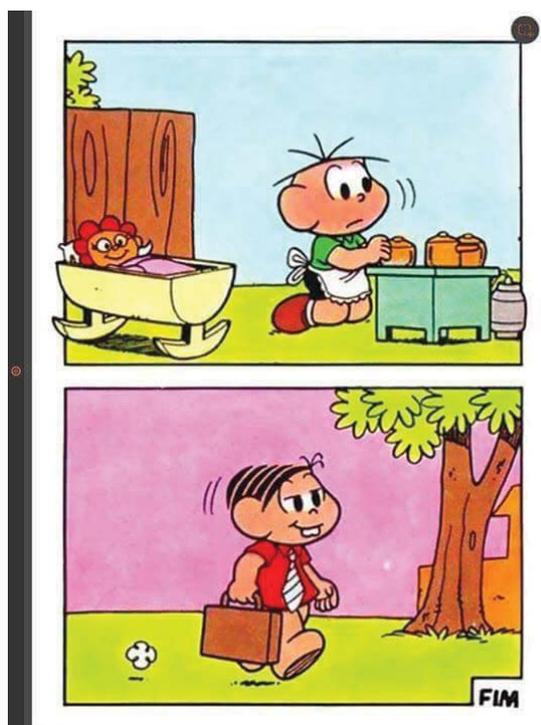
---

<sup>4</sup> Entende-se por linguagem sincrética aquela que mistura diferentes linguagens: verbal, imagética, sonora, gestual. O filme é um texto predominantemente sincrético, pois geralmente se utiliza de todas essas linguagens.

<sup>5</sup> Optamos por lançar apenas as aulas, sem determinar um número específico de períodos por aula, por entendermos que o plano terá de ser adaptado no momento de sua aplicação, dependendo da forma como serão distribuídos os períodos semanais de Língua Portuguesa na escola.

Na aula 1, no intuito de sondar o que os alunos sabem sobre o tema em questão, bem como quais posicionamentos ou ideias defendem em relação a isso, mostraremos, no projetor, o quadrinho da Turma da Mônica abaixo, seguido de um vídeo cujo tema está relacionado a este.

Figura 1 – Quadrinho da Turma da Mônica: *Brincando de casinha*.



Fonte: Quebrando o Tabu, 2016

Instigando os alunos a pensarem e a interagirem com respostas orais, propõem-se algumas perguntas para nortear a discussão acerca do texto: a situação retratada no quadrinho representa a realidade de muitas famílias hoje. Que situação é essa e quais elementos do texto a representam? Será que essa também era a realidade na época de nossas bisavós? O que a expressão facial do Cebolinha transmite? E a da Mônica? Que elementos não verbais permitem essa conclusão? No quadrinho, uma das atividades normalmente é considerada feminina e a outra masculina. Em nossa sociedade, a não-obediência a esse padrão é, muitas vezes, motivo para o preconceito e a violação da igualdade de gênero. Você sabe o que é igualdade de gênero? Neste ponto, temos uma abertura para questionar os alunos se eles acham que homens e mulheres devem ter os mesmos direitos e deveres, e se isso realmente é praticado em nossa sociedade, pedindo para que tentem dar exemplos.

Como mostra o quadrinho, há uma inversão de lugares na brincadeira de casinha, segundo os padrões impostos social e historicamente para os papéis que cabem à mulher e aos

que cabem ao homem: Cebolinha fica em casa para cuidar das crianças e dos afazeres domésticos enquanto Mônica vai trabalhar fora. Levantar a seguinte reflexão: se as tarefas desempenhadas por Cebolinha destinam-se às mulheres e a função de Mônica, aos homens, o que dizer das famílias compostas somente pela figura paterna (ou outro responsável do sexo masculino) e pelos filhos, em que o homem cozinha, lava, passa e educa? E com relação às famílias constituídas apenas por mãe e filho, em que aquela trabalha fora e cuida da criação deste sozinha? Essas pessoas também serão apontadas e discriminadas pela sociedade por não atenderem aos “padrões” comuns?

Em seguida, será apresentado o vídeo “O que é família<sup>6</sup>”, que dialoga com o primeiro texto (quadrinho da Turma da Mônica) pois aborda toda essa questão da igualdade de gênero e mostra que as famílias se constituem de modos variados, tendo, homens e mulheres, a mesma importância e os mesmos direitos e obrigações no seio familiar. O vídeo (3 minutos) também prova que mais importam laços afetivos do que sanguíneos, não existindo um modelo de família mais correto do que outro.

Após os alunos assistirem ao vídeo, algumas perguntas conduzirão o debate: do que o vídeo trata? Que ideia ele defende? Quais elementos do texto comprovam isso? Que relação o vídeo possui com o texto anterior? A sua família se parece com alguma do vídeo? Quem faz parte da sua família? Que outra(s) forma(s) de família você conhece? Na sua família, vocês dividem as tarefas domésticas? Por quê? Esta última pergunta nos propicia comentar que, mesmo sendo uma ação simples, isso também está relacionado à igualdade entre homens e mulheres, aos seus direitos e deveres.

Entendemos que a exploração desses dois primeiros textos, além de visar ao desenvolvimento da expressão oral do aluno-sujeito, para que aprenda a verbalizar suas opiniões, a construir seus discursos e materializá-los em forma de texto oral, favorece a formação do pensamento crítico e o exercício da argumentação, visto que quando o professor pede que o aluno justifique/exemplifique suas respostas, este precisa trazer argumentos pertinentes para validar a reflexão feita.

Além disso, ambas as atividades vão ao encontro da perspectiva dos multiletramentos, pois oportunizam o exercício de competências relacionadas à leitura de diferentes sistemas semióticos, no caso a linguagem verbal (escrita e oral) e a não verbal. Possibilitam, ainda,

---

<sup>6</sup> Produzido para uma campanha que incentiva a mudança do significado de família no dicionário Houaiss, em parceria com a agência NBS, o vídeo traz depoimentos de várias famílias (homoafetivas, heterossexuais, formadas apenas por irmãos, avós que criam os netos, mães e pais solteiros etc.) sobre o que entendem ser essa instituição. A ação é uma forma de pressão popular contra o texto principal do Estatuto da Família, aprovado no ano passado pela comissão especial da Câmara, que define família como a união entre um homem e uma mulher. O vídeo pode ser acessado no link <<http://todasasfamilias.com.br/>> ou no anexo A, ao final deste trabalho.

abordar e ensinar o respeito à diversidade, o convívio com as diferenças, a valorização do multiculturalismo (pois isso também integra os multiletramentos), executando um dos objetivos propostos nos PCNs (1998) para o Ensino Fundamental: de que o aluno possa “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro [...], posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (p. 7).

## Aula 2

Partindo do fato de que os alunos já entraram em contato e puderam discutir/expressar-se sobre a temática que permeará nosso plano de unidade, entendendo que existem famílias formadas dos mais variados jeitos, cujas virtudes cultivadas também variam, e que o próprio conceito de família é relativo, pois depende do que significa para cada pessoa individualmente, na aula 2 iniciaremos o trabalho com leitura de *O Livro do Cemitério*<sup>7</sup>, do escritor britânico Neil Gaiman. O tema central da obra é a vida de Ninguém Owens, um menino que, depois de ter a família biológica assassinada, é adotado e criado por seres sobrenaturais dentro de um antigo cemitério. E é justamente nesse sentido que o livro dialoga com os dois primeiros textos (aula 1), pois o cemitério e os seus moradores sobrenaturais (fantasmas, bruxas, seres que não pertencem ao mundo dos mortos nem ao dos vivos) constituem a casa e a família de criação do garoto Owens, tendo como principais valores a lealdade e a amizade. Um modelo familiar, como se pode perceber, nenhum pouco “comum”, que foge explicitamente dos padrões socialmente impostos à instituição família de núcleo formado por um homem e uma mulher.

A escolha por esse livro se justifica, além da pertinência temática e da faixa etária a que se dirige (adolescentes e jovens), por não ser algo frequentemente trabalhado na escola, já que a literatura estrangeira, em geral, não o é. Porém, sendo Neil Gaiman um escritor renomado, reconhecido mundialmente pela criação de *graphic novels* (histórias em quadrinhos) de enorme sucesso, como a série *Sandman*, e por vários trabalhos em prosa premiados – a novela juvenil *Coraline*, que possui adaptação para o cinema; *Os lobos dentro das paredes*, apontado pelo *The New York Times* como um dos melhores livros ilustrados de 2003 e *O Livro do Cemitério*, ganhador da medalha John Newberry, a mais prestigiada premiação da literatura infanto-juvenil norte-americana, para citar alguns – julgamos ser

---

<sup>7</sup> No anexo B, ao final deste trabalho, é possível ler uma sinopse do livro.

relevante que os estudantes-sujeitos também conheçam e tenham acesso a esse universo literário.

Então, como motivação para a leitura integral da obra, no início desta aula, será feita a seguinte dinâmica: com a turma organizada em círculo e as luzes da sala desligadas, será colocado um fundo musical<sup>8</sup> de suspense enquanto, à luz de uma lanterna, será narrado este trecho de *O Livro do Cemitério*:

Quadro 2 – Trecho inicial de *O Livro do Cemitério*, Neil Gaiman.

“A mão estava no escuro e segurava uma faca. A faca tinha um cabo de osso preto e lustroso, e uma lâmina mais fina e mais afiada do que qualquer navalha. Se ela cortasse você, não daria para saber que foi cortado, não de imediato.

A faca tinha feito quase tudo o que fora fazer naquela casa, e ambos, lâmina e cabo, estavam úmidos.

A porta da rua ainda estava aberta, só um pouco, onde a faca e o homem que a segurava se esgueiraram para dentro, e fiapos da neblina noturna deslizavam e se enroscavam para dentro da casa pela porta aberta.

O homem chamado Jack parou no patamar da escada. Com a mão esquerda, pegou um grande lenço branco no bolso do casaco preto e com ele limpou a faca e a mão direita enluvada que a segurava; depois guardou o lenço. A caçada estava quase chegando ao fim. Tinha deixado a mulher na cama, o homem no chão do quarto, o filho mais velho em seu quarto de cores vivas, cercado de brinquedos e modelos inacabados. Então só restava o menor, um bebê que nem completara dois anos, para cuidar. Mais um e a tarefa estaria terminada.

Ele flexionou os dedos. O homem chamado Jack era, acima de tudo, um profissional, ou assim ele dizia a si mesmo, e não se permitiria sorrir antes de concluir seu trabalho.

Seus cabelos eram escuros, os olhos eram escuros, e ele usava luvas pretas da mais fina pele de cordeiro.

O quarto do bebê ficava na parte mais alta da casa. O homem chamado Jack subiu a escada, os pés abafados pelo carpete. Depois empurrou a porta do sótão e entrou. Seus sapatos eram de couro preto e engraxados com tal brilho que pareciam espelhos escuros: dava para ver a lua refletida neles, uma meia-lua fina.

A lua de verdade brilhava pela janela de caixilho. Sua luz não era forte, a neblina a deixava difusa, mas o homem chamado Jack não precisava de muita luz. O luar era suficiente. Teria de ser.

Ele podia distinguir a forma da criança no berço, a cabeça, os membros e o tronco. O berço tinha laterais altas e ripadas para evitar que a criança saísse. Jack se curvou, ergueu a mão direita, a que segurava a faca, mirou no peito e...”

Fonte: *O Livro do Cemitério*, 2010.

Ainda como motivação de leitura, o livro será disponibilizado entre os alunos para que façam um primeiro reconhecimento, tocando-o, folheando-o. A intenção é chamar atenção

<sup>8</sup> Sugestão de fundo musical encontra-se disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=JoyZx8Cq4XA>>.

para a composição visual da capa: as cores escuras e opacas criando uma aparência de imensidão tomada por uma forte neblina e o trabalho de alto-relevo evidenciando os fungos grudados por toda a lápide. Os alunos serão questionados sobre o que depreenderam da passagem lida e que sentimentos/emoções sentiram. Levando-se em conta que tanto título quanto capa são bastante sugestivos, como vocês acham que essa história é?

Em seguida, conversaremos rapidamente com a turma sobre quem é Neil Gaiman, se já o conheciam e/ou leram alguma de suas produções, enfatizando sua importância como autor de literatura fantástica e também como autor de livros para crianças e jovens com temas pouco comuns a esse universo, como morte, mitologia, psicologia e terror. Utilizaremos o *site* brasileiro<sup>9</sup> sobre o escritor para mostrar seus principais trabalhos com HQs, poesia, romances e adaptações cinematográficas.

Por fim, será solicitada a leitura<sup>10</sup> integral de *O Livro do Cemitério*, sendo que os alunos terão um período de 15 a 20 dias para efetuar-la. Para orientar a atividade leitora e enriquecer a discussão posterior sobre o livro, será entregue um roteiro de leitura aos alunos. Como atividade de casa, eles devem fazer anotações sobre os elementos pontuados no roteiro que segue:

Quadro 3 – Roteiro de leitura para *O Livro do Cemitério*.

#### Roteiro de leitura

Ao realizar a leitura da obra *O Livro do Cemitério*, de Neil Gaiman, procure identificar as seguintes informações:

- **Tema:** do que a história fala?
- **Tempo:** como é a ordem de acontecimentos da história? Segue uma sequência cronológica de início, meio e fim? Ou começa de trás para frente?
- **Espaço:** onde se dá o desenvolvimento da história? Como é esse espaço?
- **Personagens:** quem são as personagens principais? Como podemos caracterizá-las?
- **Narrador:** sabemos quem é o narrador? Ele participa/opina na história?

Fonte: elaboração própria.

A proposta de trabalho com o texto literário busca provar que este está totalmente vinculado aos letramentos e aos multiletramentos, e que língua e literatura não são (e não

<sup>9</sup> Neil Gaiman Brasil (<http://neilgaiman.com.br/>) é o *site* brasileiro criado para divulgar vida e obra do escritor britânico. Lá podemos encontrar informações sobre seus principais trabalhos publicados, bem como produções em andamento.

<sup>10</sup> O livro será disponibilizado em formato digital (PDF) e em cópias impressas.

devem ser!) áreas excludentes, pois uma integraliza a outra. Propõe-se uma abordagem do texto literário que prioriza a construção do sentido e sua relação dialógica com outros textos, e não como corpus para análise linguística e classificação gramatical. A partir disso, é possível desenvolver as competências que, na perspectiva dos letramentos, dos multiletramentos e dos gêneros, proposta pelos PCNs (1998) de português, o aluno-sujeito precisa para conseguir agir social e efetivamente através da língua, aliando também o uso da tecnologia em sala. Uma aula de literatura – e língua – nesses moldes, desenvolve habilidades relacionadas aos multiletramentos.

### Aula 3

Na aula 3, dividiremos a turma em quatro grupos e delimitaremos tarefas de pesquisa na internet para cada grupo. Cada um dos grupos deve descobrir uma destas informações, especificamente: G-1) como eram tradicionalmente constituídas as famílias mais antigas, anos 50/60 (quem as integravam e quantos membros aproximadamente as compunham); G-2) o contexto histórico da época; G-3) qual era o papel do homem e da mulher (tarefas, profissões, atuação/posição na sociedade); G-4) quem tinha acesso à educação. O intuito é comparar, junto aos estudantes, esse panorama ao contexto em que atualmente estamos inseridos.

Sob nossa supervisão e orientação, cada grupo utilizará computadores<sup>11</sup> para realizar a pesquisa em aula. Os grupos devem registrar os dados pesquisados para, nos períodos seguintes, organizarem uma apresentação em *PowerPoint*, com nosso auxílio. As pesquisas serão apresentadas para a turma em forma de seminário, na aula 4.

Como se vê, nessa etapa, está implicado o conceito de retextualização, abordado por Marcuschi (2001) e discutido no início deste trabalho. Os alunos precisam ler informações coletadas em *sites* e fazer anotações no caderno para, a partir disso, montar uma apresentação em *PowerPoint* que auxilie nas explicações destes durante o seminário. Ou seja, realizam uma atividade de retextualização de um gênero discursivo mais simples e informal (anotações de aula) para outro mais elaborado e formal (apresentação de seminário com *PowerPoint*). Além disso, podem aplicar neste trabalho linguagens não verbais (fotos, imagens, gráficos etc.), construindo, assim, textos sincréticos em que diferentes linguagens precisam ser organizadas para a estruturação do sentido.

---

<sup>11</sup> Em muitas escolas, os alunos já dispõem, cada qual, de seu próprio *netbook/notebook*. Em caso de não disporem, será utilizado o laboratório de informática da escola para pesquisa.

Tendo em conta que o domínio das novas tecnologias, dos meios digitais de leitura, o estudo e a pesquisa são algumas das práticas letradas mais importantes (e valorizadas) no contexto da sociedade atual, torna-se relevante criar condições para que o aluno-sujeito se aproprie dessas formas de letramento, (re)conhecendo e utilizando novos códigos, novas linguagens, novos meios de interação e construção do conhecimento. Isso só é possível numa pedagogia dos multiletramentos. Pensando nisso, e também em instigar a sua ação – uma vez que o processo ensino-aprendizagem não mais depende apenas da atuação do professor em sala de aula, posto que o perfil do aluno contemporâneo não é o de um ser passivo, mas protagonista – é que defendemos a realização dessa atividade de pesquisa e construção de conhecimentos.

#### Aula 4

Na aula 4, primeiramente, serão apresentadas, em forma de seminário, as pesquisas realizadas na internet. Então, será explorada a crônica “Homem que brinca de boneca” (Marcos Piangers, 2016), cujo tema é o modo como os homens reagem à descoberta da paternidade, defendendo a ideia de que seria um processo mais fácil se fossem “treinados”, se pudessem brincar de casinha na infância, por exemplo. Essa crônica foi escolhida por dialogar com os textos anteriores na temática “família”: ao abordar a importância da divisão de funções entre homens e mulheres dentro de casa e mostrar um modelo familiar que, mesmo constituído por uma figura masculina e uma figura feminina, se opõe à tradicional família dos anos 50/60 (pesquisada pelos alunos) no que tange à figura paterna, pois o narrador-personagem do texto demonstra participar ativamente na criação das filhas.

Primeiramente, entregaremos cópias do texto aos alunos e faremos a leitura em voz alta, solicitando que acompanhem atentamente. Segue a crônica:

Quadro 4 – Crônica “Homem que brinca de boneca”, Marcos Piangers.

Homem que brinca de boneca	
1	Minha primeira filha não foi planejada, e demorei um tempo até entender por
2	que minha mulher – minha namorada, na época – ficou tão nervosa quando as duas
3	listrinhas apareceram no teste. Eu sempre quis ser pai, uma espécie de substituição
4	inconsciente daquilo que não tive quando era criança, e não fiquei nervoso com a
5	notícia. Afinal, não era meu corpo que iria mudar. Não era minha profissão que iria
6	mudar. Pra ser sincero, mal seria a minha vida que iria mudar – eu teria ainda nove
7	meses de cerveja, amigos e futebol, não é mesmo? Talvez mais, se a <u>Ana</u> tirasse tudo de
8	letra.

9	Fui me flagrar do que é ser pai no dia do parto. As pessoas têm aquela visão
10	romântica, dizem que é o dia mais maravilhoso da sua vida. Quando o obstetra, amigo
11	da família, disse naquela manhã de domingo “Vamos fazer a cesárea?”, fiquei chocado.
12	“Espere aí! Não estou preparado!” Mas a minha mulher estava, depois de nove meses
13	de espera, e dor, e desequilíbrios hormonais e um chulé inexplicável. Não achei
14	romântico nem mágico, achei brutal e sangrento. E, de noite, depois que todas as visitas
15	inconvenientes foram embora, minha mulher estava exausta, minha filha chorava.
16	Chamei uma enfermeira, perguntei se ela poderia fazer algo para a criança dormir. <u>Ela</u>
17	riu, me olhou nos olhos e disse: “Agora é com você”. E ali virei pai.
18	Para o homem, a descoberta da paternidade vem aos poucos. A gente passa anos
19	pra se acostumar com a <u>ideia</u> . Não fomos treinados, não brincamos de casinha, não
20	ganhamos bonecas. Alguns homens acham que tudo <u>isso</u> é coisa de mulher, mas acho
21	que não. <u>A gente</u> deveria ter treinamento desde pequeno pra entender a importância de
22	dividir as funções. Talvez os homens crescessem mais sensíveis, gentis, mais
23	cuidadosos com o sentimento dos outros.
24	Anita foi crescendo e falando coisas surpreendentes. Como quando disse que
25	queria casar logo, pra poder mandar em alguém. Ela é hoje a pessoa com quem mais
26	gosto de conversar. Quando nasceu minha segunda filha, fiquei com medo de perder a
27	companhia da primeira, mas é inevitável. Hoje divido meu tempo, meu olhar, minha
28	atenção. Dizem que o amor se multiplica, mas ele também se divide. O que multiplica é
29	uma dorzinha, uma vontade de que o tempo seja congelado.
30	Eu brincava de boneca com minha filha menor esses dias. Demos papinha,
31	colocamos uma roupinha quente, passeamos com a boneca de carrinho pela sala. Uma
32	hora me olhou e disse: “Um dia eu e você vamos casar, né, pai?”. Respondi: “Papai já
33	casou com a mamãe. A sua missão é casar com alguém que seja mais legal ainda que o
34	papai”. Esse alguém está por aí, em algum lugar. Jogando bola, andando de bicicleta.
35	Talvez, brincando de boneca.

Fonte: *Revista Donna*, 2016.

Após a leitura, comentaremos oralmente com a turma sobre determinados aspectos relacionados ao texto, fundamentais no encaminhamento de uma melhor compreensão e interpretação: qual é o papel no qual se coloca o narrador do texto e que lhe possibilita realizar tais reflexões? A quem ele se dirige/quem é seu possível público leitor? Explicaremos que as escolhas linguísticas podem imprimir aos textos diferentes “tons” – um tom mais descontraído, um tom mais sério, um tom de formalidade ou de informalidade, por exemplo – para então perguntarmos qual o “tom” deste texto e que elementos/marcas textuais lhes permitem dizer isso. E ainda: pelas características do texto, em que gênero ele se encaixa? Nesta oportunidade, será esclarecido que o gênero crônica é um texto mais curto e discute um acontecimento cotidiano, por meio de uma linguagem mais informal.

O próximo passo é entregar algumas questões de compreensão e interpretação para serem respondidas por escrito. Seguem as perguntas:

1) Do que o texto “Homem que brinca de boneca” fala? Qual a posição nele defendida? Em que trecho(s) do texto o autor mostra isso? R: Traz as considerações de um pai de

meninas acerca do que é a paternidade, o que ela envolve e como o homem reage a isso, defendendo a ideia de que seria um processo mais fácil se os homens também fossem “treinados” na infância, podendo brincar de casinha e de boneca como as mulheres. As linhas 18-23 ilustram essa posição.

2) A crônica dialoga com os outros textos (o quadrinho da Mônica e o vídeo “O que é família”)? De que forma, isto é, que elementos do texto permitem essa conclusão? R: Sim, os três falam do assunto família. Percebemos que a relação da crônica com o quadrinho é mais forte ainda, trazendo a questão da ajuda masculina nas tarefas familiares, sobretudo na criação dos filhos. No quadrinho, essa “inversão” de tarefas vem representada pelo Cebolinha estar de avental, mexendo no fogão, enquanto a seu lado há um bebê no berço. E Mônica, de gravata, com uma maleta na mão, a caminho do trabalho. O trecho “alguns homens acham que tudo isso é coisa de mulher, mas acho que não. A gente deveria ter treinamento desde pequeno pra entender a importância de dividir as funções. Talvez os homens crescessem mais sensíveis, gentis, mais cuidadosos com o sentimento dos outros” (linhas 20-23) demonstra isso.

Com essa atividade, o objetivo é levar os alunos a perceberem relações interdiscursivas que se estabelecem entre os textos abordados. No momento da correção, será enfatizada a ideia do “diálogo”, das “relações de sentido” entre os textos (interdiscursividade), explicando que todos os textos até então discutidos dialogam entre si, pois de alguma forma permeiam a temática “família”, seja ao complementar/concordar ou ao confrontar/discordar um do outro. É importante, também, deixar claro aos alunos que texto é qualquer produção, verbal (com palavras) ou não verbal, que construa sentido. Pode ser uma fotografia, uma pintura, um vídeo, uma música.

3) O que podemos supor quando o narrador diz que sua vontade de ser pai é uma substituição inconsciente do que ele não teve na infância (linhas 3-4)? R: O narrador dá a entender que não teve a presença do pai ao seu lado quando criança, e não quer que isso se repita com suas filhas; quer ser um pai melhor do que o pai que (não) teve.

4) No trecho “Talvez os homens crescessem mais sensíveis, gentis, mais cuidadosos com o sentimento dos outros” (linhas 22-23), o narrador acaba mostrando o que pensa dos homens. Explique. R: O narrador pensa que os homens não têm sensibilidade com as coisas e as pessoas, não percebem o outro, não se sensibilizam com o outro, em muito por serem proibidos, desde cedo, a fazer coisas que as mulheres fazem e que implicam um olhar mais terno e cuidadoso.

5) Leia: “Anita foi crescendo e falando coisas surpreendentes. Como quando disse que queria casar logo, pra poder mandar em alguém.” (linhas 24-25). O que este trecho mostra sobre o conceito de matrimônio criado pela menina? R: Para ela, o casamento é constituído por alguém que dita ordens e outro que as obedece.

6) Como podemos descrever a relação do narrador com a família, a partir das informações textuais? Exemplifique com trechos do texto. R: O narrador demonstra ser um marido e pai dedicado à família, muito participativo na criação e educação das filhas. Ainda podemos dizer que é um pai

que não faz distinção entre brincadeiras de menino/menina e não se importa se a sociedade vai julgá-lo por isso. Podemos perceber isso nos dois últimos parágrafos do texto.

7) Bons textos precisam ter coesão e coerência, isto é, devem estar bem organizados/estruturados sintaticamente para construir sentido. Uma das formas de coesão textual é a retomada por palavras/expressões de elementos introduzidos no texto. Identifique o que os termos abaixo retomam no texto:

- a) Ana (linha 7): mulher do narrador
- b) Ela (linha 16): enfermeira
- c) Ideia (linha 19): paternidade
- d) Isso (linha 20): brincar de casinha, brincar de boneca
- e) A gente (linha 21): os homens em geral

Buscamos, com esses exercícios, desenvolver a capacidade de compreensão, abstração e organização de ideias a partir da elaboração de respostas escritas, pois esta também é uma forma de produção discursiva, uma prática de escrita/reescrita e, assim, de letramento. Tanto na exploração da crônica como no estudo da obra literária, estamos trabalhando com os letramentos críticos discutidos por Rojo (2009), ou seja, “abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias [...], desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando”. (p. 120)

## Aula 5

Na aula 5, começaremos a assistir ao filme<sup>12</sup> “A Família Addams<sup>13</sup>”, no intuito de que os alunos percebam como é essa família, quem faz parte dela, que características há em comum (ou não) com a família do menino Ninguém Owens, protagonista na obra literária que estão lendo (*O Livro do Cemitério*). Tanto no enredo do filme quanto no enredo do livro temos em foco famílias nada “comuns” e muito peculiares, quer seja em relação aos costumes/crenças assumidos, quer seja em relação aos seus membros: a família do cemitério conta com fantasmas, bruxas e outros seres sobrenaturais ao passo que os Addams, mesmo humanos, contam com a presença da “Coisa”, a mão encarnada que tem vida própria. Como é

<sup>12</sup> O filme tem duração de 1h50min, então estimamos que sejam necessários aproximadamente 3 períodos para assistir ao filme todo.

<sup>13</sup> “A Família Addams” (lançado em 1991), narra o contexto de uma família que está prestes a perder seu tesouro, pois Tully Alford, advogado de quem os Addams são clientes, além de desonesto, está em sérias dificuldades financeiras. Gordon, filho de Alford, é muito parecido com um dos Addams que está desaparecido e fingirá se passar por ele para tentar roubar a fortuna desta família um tanto quanto exótica, por assim dizer.

possível notar, ambos os grupos representam modelos familiares fora da “normalidade” social, evidenciando explicitamente um traço em comum: a morbidez. No que tange ao universo temático da diversidade na constituição familiar, o filme estabelece interdiscurso com os textos vistos anteriormente, pois apresenta uma outra possibilidade de família.

## Aula 6

Na aula 6, após o filme, será feita a discussão sobre o filme e *O Livro do Cemitério*, resgatando os elementos do roteiro de leitura encaminhado aos alunos na primeira aula. Outras questões sobre o livro serão levantadas: Ninguém Owens considerava os seres do cemitério sua família? Por quê? Como era essa família? Segundo o que observamos na história, que características são fundamentais para um grupo de pessoas ser considerado uma família? Antes de ser adotado pelos seres do cemitério, o pequeno Owens não tinha nome; era o “bebê”, mas ao ganhar uma família, ganhou também um nome, “Ninguém Owens”, apesar de muito incomum. Qual a importância da família na construção de nossa identidade? Por que a escolha por “Ninguém”? As famílias de Ninguém Owens e Mortícia Addams se parecem? Quais são as semelhanças ou as diferenças? Tanto a família Addams como a família do cemitério eram felizes, embora seus hábitos fossem considerados “estranhos” aos olhos de outras pessoas. O que podemos concluir, afinal, sobre o que é família?

O filme é um gênero discursivo inteiramente multissemiótico, pois mescla várias linguagens: imagética, corporal, musical, além da linguagem verbal falada, que devem ser levados em conta na sua interpretação. Como já destacamos em outros momentos, incentivar a leitura e a análise de textos desse caráter é importante porque exige que o aluno-sujeito relacione conhecimentos diversos para construir o sentido do texto. Isso também é da ordem dos multiletramentos.

## Aula 7<sup>14</sup>

Por fim, na aula 7, para finalização do plano de unidade didática, apresentamos uma proposta de produção textual com foco tanto no desenvolvimento da competência escrita quanto no uso das linguagens múltiplas (neste caso, sobretudo oralidade, gestualidade,

---

<sup>14</sup> Para a realização das atividades propostas nesta aula, estimamos que sejam necessários aproximadamente 5 períodos, por envolver etapas que demandam tempo, como produção, correção e reescrita textual e edição de vídeo.

sonoridade, entonação, cor). É imprescindível que, além das competências de leitura e compreensão, as aulas de língua materna se voltem ao desenvolvimento de outras habilidades, como a expressão em diversas linguagens. Para tanto, uma aula na perspectiva dos letramentos e multiletramentos deve criar condições para que os alunos-sujeitos produzam textos tendo em vista um contexto, um destinatário e um objetivo específico.

A proposta de produção escrita será a seguinte: os alunos deverão escrever roteiros para a gravação (posterior) de vídeos pautados no desfecho de *O Livro do Cemitério*, quando Ninguém Owens, após tanto tempo, deixa o velho cemitério e vai viver no mundo dos vivos. Os destinatários das produções audiovisuais serão os outros oitavos anos da escola, que serão convidados a assistirem aos vídeos desenvolvidos pelos colegas. Os roteiros escritos serão encenados pelos grupos e filmados, e todos do grupo devem aparecer no vídeo de alguma maneira. A filmagem será uma tarefa extraclasses, já que precisa de cenário, figurino e outros utensílios que os alunos queiram usar. Os vídeos deverão ser de no máximo 5 minutos e ter relação com a temática “família”, trabalhada até aqui em nosso plano de unidade.

No segundo momento da aula, como forma de ajudá-los na produção do roteiro, propomos uma revisão sobre as formas de construir o discurso direto e o indireto, bem como sobre narração em primeira ou em terceira pessoa. Para isso, serão exibidos no projetor excertos da obra literária estudada para exemplificar tais conceitos: trechos em que aparecem os próprios personagens falando, trechos em que temos a intervenção do narrador no discurso, reproduzindo, através de sua voz, as falas das personagens, e a questão de que quando o narrador fala em “eu”, temos narração em primeira pessoa e quando se exclui do discurso, mostrando distância e imparcialidade dos acontecimentos, é narração em terceira pessoa.

Em seguida, os alunos se organizarão em grupos de 4 a 5 pessoas. Entregaremos um roteiro de produção para que possam se orientar para escrever. Nos grupos, os alunos podem discutir o tema da proposta, esboçando as principais ideias que gostariam de abordar no texto, quais ações se desencadeariam, como e em que ordem. Feito isso, podem dar início à produção textual. Seguem ideias para orientar a escritura dos roteiros pelos alunos:

Quadro 5 – Roteiro de ideias para produção textual.

<p>Pensem que agora vocês são roteiristas de cinema e vão contar um pouco da vida de Ninguém Owens após sair do cemitério. Lembrem que a duração do vídeo será de no máximo 5 minutos e que todos vocês, seja como for, devem aparecer no vídeo. As ideias abaixo são sugestões do que poderiam incluir na história.</p>
--

- A história será contada por um narrador? Como é este narrador? Ele comenta/opina sobre os acontecimentos? Ou será narrada pelo próprio Ninguém? Ou por outro personagem? Qual?
- Qual foi a primeira coisa que o garoto Owens fez já no mundo dos vivos? Em que pensou? O que sentiu naquele momento?
- Escolham um lugar para desenvolver esta história e onde o personagem irá viver. Falem sobre as cores, os cheiros, os sons, os elementos que compõem o local, a fim de criar uma imagem bem realista.
- Construam uma **família** para o personagem Ninguém Owens. Como discutimos até agora a diversidade na constituição familiar, temos várias possibilidades de famílias e vocês podem escolher qualquer uma ou ainda criar outra diferente. Usem a imaginação!
- Nin pode ter se casado ou vivido sozinho, e então sua família era ele próprio. Se não casou, por quê? Se sim, com quem? Como era a personalidade desta pessoa? Ela também tinha poderes sobrenaturais? Como era a relação entre eles?
- Nin pode ter tido filhos ou não. Se sim, quem eram? Quantos? Como eram? Eles possuíam poderes? Viviam entre os humanos?
- Como era a relação de Ninguém com a família? Que valores defendiam? Quais eram os papéis/funções desempenhados por cada um na família? Eles dividiam as tarefas de casa? Por quê?
- Criem outros personagens para fazerem parte desta família. Podem ser amigos, vizinhos, parentes, introduzindo diálogos para tornar a história ainda mais interessante e real para quem vai ler/assistir.
- Como se dá o desenvolvimento desta história? O personagem está gostando de viver no mundo dos vivos? Ele tem uma profissão? Quais são as coisas que ele faz por aqui?
- Por fim, seria legal criar um final extraordinário para o roteiro, algo surpreendente. Ninguém Owens morre? O assassino de sua família biológica retorna? O que acontece? Construa cuidadosamente esta cena, pois será o ápice da produção. Mãos à obra!

Fonte: elaboração própria.

Como o trabalho de produção textual implica aspectos relacionados ao emprego das formas da língua, ou seja, aspectos como emprego de palavras, coesão, pontuação, organização do discurso direto, ortografia, concordância, regência, enfim, elementos de natureza gramatical, nosso papel de professor mediador, nesta etapa, será fundamental, pois

será preciso ajudar, em aula, cada grupo durante o processo de escritura dos roteiros, de acordo com as dificuldades que se evidenciem no andamento da produção.

Os roteiros escritos serão entregues para correções mais detalhadas e, após a correção, serão devolvidos aos alunos para ajustes em aula. Os textos prontos serão impressos, de forma a constituir exemplos do gênero roteiro, e disponibilizados na biblioteca da escola para que outros alunos/turmas também tenham acesso.

O penúltimo passo é a edição dos vídeos, que também terá um espaço reservado em aula, para que possamos auxiliá-los com o programa *MovieMaker* – ferramenta fácil para edição de vídeo. O último passo é a exposição das produções audiovisuais às outras turmas.

Atentamos, ainda, para o fato de que essa proposta de culminância do plano também envolve processos de retextualização, pois os alunos primeiramente leram um romance de ficção, depois assistiram a um filme e agora precisam retextualizar isso em forma de um roteiro escrito, para, então, produzir vídeos. Novamente, a atividade implica a produção de textos usando também as ferramentas tecnológicas, no sentido de trabalhar com os multiletramentos.

Mediante tudo que aqui foi exposto, cremos que esse plano de unidade, além de contribuir para os processos leitura, interpretação e produção de textos, instiga a pesquisa, propicia a expressão oral e escrita e a aquisição de conhecimentos de diferentes áreas (língua portuguesa, literatura, artes, sociologia, história), bem como a abordagem da diversidade cultural, das várias linguagens, das tecnologias, sendo significativo, então, para o efetivo desenvolvimento de competências discursivas dos sujeitos que dele participam.

## 5 CONCLUSÃO

O objetivo geral deste trabalho era elaborar um plano de unidade que contemplasse o trabalho com diferentes gêneros textuais e cujas atividades se voltassem para o desenvolvimento de competências discursivas (orais e escritas), na perspectiva dos letramentos e multiletramentos. O referencial teórico levantado nos primeiros capítulos embasou o desenvolvimento do plano, com vistas a criar situações reais de aprendizagem em que se possam expandir tais competências, incitando a expressão de nossos alunos-sujeitos pela fala e pela escrita. Com a proposição do plano, defendeu-se a pertinência de um modelo educacional que privilegia, nas aulas de língua materna, práticas de letramento e multiletramento e o trabalho com diferentes gêneros discursivos/textuais proposto nos PCNs (1998) de Língua Portuguesa, sustentando a posição de que o foco desta disciplina precisa ser o desenvolvimento de competências discursivas. Nosso objetivo, desse modo, foi atingido.

Muito aspectos foram explorados no decorrer da proposta e o primeiro ponto a ser destacado dela é o estímulo latente à oralidade. Em todos os momentos os alunos são instigados a expor suas ideias, a tecer opiniões, a ouvir e a falar. Isso porque entendemos a importância de se trabalhar a expressão oral no âmbito escolar, posto que em quaisquer contextos de comunicação os sujeitos necessitarão saber organizar seus discursos ao externalizá-los em forma de texto falado.

Como ressaltado ao longo do trabalho, o objeto de ensino/estudo na aula de língua materna é o texto, e a partir deste pode e deve ser explorado tanto o discurso e suas relações com outros discursos (texto enquanto enunciado) quanto aspectos atinentes à forma, às suas propriedades linguísticas. Afinal, é pelo texto que temos acesso aos discursos e às relações que entre eles se estabelecem. Ao mesmo tempo, o domínio das formas também auxilia para a melhor expressão e compreensão dos discursos, para a textualização destes. No plano de unidade, buscamos contemplar ambas as perspectivas, ou seja, procuramos levar os alunos a perceberem as relações interdiscursivas constitutivas dos textos e também exploramos noções de natureza gramatical com a produção textual, o que faz tanto mais sentido aos sujeitos, pois conseguem exercitar esse conhecimento e visualizar sua função dentro do texto.

Além disso, a prática com gêneros multissemióticos é outro aspecto a ser salientado. De um lado, o primeiro tipo de multiplicidade englobado no conceito de multiletramentos está ligado às diferentes linguagens/semioses constitutivas dos textos contemporâneos. Ao abordar gêneros textuais dessa natureza em sala de aula, os alunos-sujeitos podem entender que elementos como sonoridade, gestualidade e cor são linguagens não verbais que devem ser

levadas em conta durante o ato compreensivo e interpretativo, assim como a palavra. De outro lado, o multiculturalismo – segundo tipo de multiplicidade envolvido nos multiletramentos – também é explorado no plano, estimulando o respeito às diferenças, tão presentes na sociedade. Não se pode deixar de destacar, ainda, o caráter multi e interdisciplinar da proposta, com práticas de leitura, compreensão e produção que possibilitam aliar recursos tecnológicos e conhecimentos de literatura, artes, sociologia, história à aula de língua materna, provando a afinidade e a inter-relação entre as áreas.

Propostas de trabalho no mesmo viés que o apresentado neste estudo certamente são desenvolvidas em muitas aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Todavia, é preciso igualmente admitir que o estudo gramatical desvinculado da produção textual continua sendo priorizado em muitos contextos escolares, conforme comprovam resultados de avaliações do MEC aplicadas ao ensino básico. Nesse sentido, acreditamos que a elaboração e a difusão de propostas práticas podem contribuir para melhorar as práticas de sala de aula, deixando-se de lado as taxonomias e classificações gramaticais em função de um ensino de língua realmente significativo aos alunos, um ensino que lhes agrega habilidades enquanto falantes e escreventes.

No trabalho, procuramos priorizar o envolvimento com leitura, compreensão e interpretação textual de diferentes gêneros, bem como a inter-relação das múltiplas linguagens. Propostas como estas implicam, de fato, tempo para planejamento, elaboração, correção, além da adoção, por parte do sujeito professor, de uma postura mediadora, porque ele ajuda a construir o conhecimento, ensina o aluno a buscar, a debater, a pesquisar, a interagir, a falar e a ouvir, a negociar e a produzir sentidos. Ajuda-o, assim, a ser mais autônomo. Reconhecemos, também, que nem sempre a realidade escolar é favorável. Ao mesmo tempo, entendemos que até nos contextos mais deficitários é possível priorizar um ensino de língua nesses parâmetros, e que só assim podemos ajudar os alunos a desenvolverem a competência discursiva e a expandir seus conhecimentos, contribuindo, efetivamente, para a formação destes enquanto sujeitos sociais.

## REFERÊNCIAS

A FAMÍLIA ADDAMS. Barry Sonnenfeld. Scott Rudin. EUA: Orion Pictures Corporation, 1991. (DVD)

AGÊNCIA NBS; HOUAISS. *O que é família?* Disponível em <<http://todasasfamilias.com.br/>>. Acesso em: 17 set. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Jacqueline; ROJO, Roxane. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

DE SOUSA, Mauricio. *Brincando de casinha*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/quebrandootabu/photos/a.177940715595657.45589.165205036869225/1207898002599918/?type=3&theater>>. Acesso em: 17 set. 2016.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.) *Texto ou discurso?*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-165.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GAIMAN, Neil. *O Livro do Cemitério*. Tradução de Ryta Vinagre. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2003.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional*. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso “ensinar” o letramento?* São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria A.; MACHADO, Anna R.; PAIVA DIONÍSIO, Ângela (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *ENEM – apresentação*. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183&Itemid=310](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PIANGERS, Marcos. *Homem que brinca de boneca*. Disponível em: <<http://revistadonna.clicrbs.com.br/coluna/piangers-homem-que-brinca-de-boneca/>>. Acesso em: 18 set. 2016.

EDITORA ROCCO. *O Livro do Cemitério – resumo*. Disponível em: <[www.rocco.com.br/livro/?cod=603](http://www.rocco.com.br/livro/?cod=603)>.

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

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação* [online], 2004, n. 25, p. 5-17.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VILLAÇA KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

## ANEXOS

Anexo A – Vídeo “O que é família?”, produzido para campanha do dicionário Houaiss.

Anexo B – Sinopse de *O Livro do Cemitério*, de Neil Gaiman.

### *O Livro do Cemitério*

Enquanto seus pais e irmão são impiedosamente assassinados por um misterioso homem chamado Jack, um bebê consegue escapar de seu berço, encontrando abrigo no velho cemitério, no alto da colina. Já dentro do cemitério, ele conhece os habitantes do local: fantasmas e outros seres sobrenaturais que vivem em suas covas e mausoléus e que, por circunstâncias do destino, são forçados a cuidar e batizar o bebê, agora chamado de Ninguém Owens, o Nin, para salvá-lo de seu perseguidor.

Ninguém passa a viver no cemitério da colina, adotado por um simpático casal de fantasmas e amado pelos outros moradores do lugar. Um misterioso morador, Silas, assume a responsabilidade de ser o guardião do garoto. Único morador vivo entre os seres do cemitério, apesar dos seus hábitos noturnos e habilidades fantásticas, é o responsável por trazer comida, livros e tudo que o garoto precisa do mundo terreno dito “normal”.

Com ternura e talento, Gaiman narra as aventuras de Ninguém pelos caminhos do cemitério. Entre lápides e capelas mortuárias, junto a velhos fantasmas, almas penadas e até mesmo uma feiticeira enforcada, o leitor acompanha o crescimento de Nin, desde bebê até a adolescência. Mesmo depois de muito tempo, a sombra de seu perseguidor ainda paira sobre o jovem e o destino caminha para um embate final entre os dois, quando Ninguém descobre muito mais do que esperava sobre o mundo e as pessoas. Uma trama tocante sobre amizade, lealdade, amadurecimento, vida, morte e família.

Editora Rocco Jovens