



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TOCANTINS CAMPUS PALMAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**FLÁVIA FERREIRA E MOURA**

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O  
IMAGINÁRIO FOLCLÓRICO PELA DIDATIZAÇÃO E PARODIZAÇÃO DE  
LENDAS NO ENSINO MÉDIO**

**PALMAS  
2021**

**FLÁVIA FERREIRA E MOURA**

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O  
IMAGINÁRIO FOLCLÓRICO PELA DIDATIZAÇÃO E PARODIZAÇÃO DE  
LENDAS NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal do Tocantins- *Campus* Palmas como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras- Habilitação em Língua Portuguesa.

**Orientador:** Professor Dr. Rivadavia Porto Cavalcante.

**PALMAS  
2021**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins**

---

F383p Ferreira e Moura, Flávia  
Práticas de multiletramentos no Estágio Supervisionado : o imaginário folclórico pela didatização e parodização de lendas no ensino médio / Flávia Ferreira e Moura. – Palmas, TO, 2021.  
62 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2021.

Orientador: Dr. Rivadavia Porto Cavalcante

1. Multiletramentos. 2. didatização. 3. parodização. I. Cavalcante, Rivadavia Porto. II. Título.

**CDD 400**

---

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

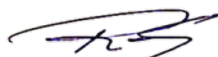
**FLÁVIA FERREIRA E MOURA**

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O  
IMAGINÁRIO FOLCLÓRICO PELA DIDATIZAÇÃO E PARODIZAÇÃO DE  
LENDAS NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto Federal do Tocantins- *Campus*  
Palmas como requisito para a obtenção do grau  
de Licenciatura em Letras- Habilitação em  
Língua Portuguesa.

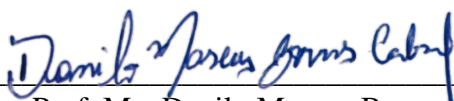
Aprovado em: 13/12/2021

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante (Orientador)  
IFTO – *Campus* Palmas



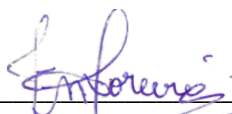
---

Prof. Me. Danilo Marcus Barros Cabral  
IFPA- *Campus* Conceição do Araguaia



---

Pedagoga Ma. Gleyde Ohana Ribeiro dos Santos  
IFTO- *Campus* Dianópolis



---

Profª. Dra. Helen Fernandes Moreira  
IFTO- *Campus* Palmas

Dedico este trabalho a todos que acreditam na importância das narrativas folclóricas na construção de laços culturais e em sua utilização à luz dos potenciais educativos.

## **AGRADECIMENTOS**

É com alegria que este ciclo chega ao fim e com otimismo, outro se inicia. A princípio, quero agradecer a Deus por consentir-me esforço e bom ânimo empenhados nesta jornada.

Agradeço ao meu orientador, professor Rivadavia pela sensibilidade e pelos conselhos investidos ao longo deste trabalho, o qual incentivou-me a acreditar em minhas capacidades e a enxergar além.

Felicito os meus familiares e amigos que estiveram nos bastidores deste percurso, sempre a me oferecer apoio e refúgio durante a partilha de sonhos, risos e adversidades. Em especial, ao Marcio pela compreensão e carinho durante os momentos mais aflitos.

Agradeço às minhas colegas de graduação, Ana Caroline, Andressa e Valnoísa pela amizade e peripécias vivenciadas nesta Odisseia de nossas vidas. O peso do estresse e da ansiedade tornou-se mais leve ao lado de vocês.

Reitero a importância de todos os participantes desta pesquisa pela prontidão e colaboração que possibilitou o levantamento dos dados e a finalização desta empreitada.

Por fim, agradeço aqueles profissionais que direta ou indiretamente tornaram-se luz na minha trajetória estudantil dentro ou fora dos ambientes formais da educação, alguns que já se foram, outros que permanecem. Em especial, a minha mãe que teve participação no meu interesse pelo universo da Literatura e das várias linguagens e, por sua vez, na minha escolha pela atuação docente.

“Metade da nossa linguagem é obra da imaginação”.

Mac Donald.

## RESUMO

O presente estudo é resultado de uma pesquisa-ação realizada no contexto do Estágio Supervisionado de regência no Ensino Médio de uma instituição educacional. Os propósitos traçados para este trabalho contemplam a implementação de um protótipo didático representado pela parodização do gênero Lenda por meio de recursos e formatos digitais. Tal construto está inserido enquanto práticas de multiletramentos voltadas à valorização do imaginário folclórico e o desenvolvimento de múltiplas capacidades de linguagem. Para tanto, o trabalho baseia-se nos pressupostos da Linguística Aplicada enquanto área transdisciplinar engajada em práticas de ensino configuradas à contemporaneidade, em especial, no que concerne à relação entre cultura e linguagens. O aporte teórico-metodológico utilizado está ancorado na perspectiva da Teoria Interacionista Sociodiscursiva (ISD) na qual abriga os fundamentos bakhtinianos sobre o funcionamento dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2003), a Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012) e a Teoria da Sequência Didática (TSD), consoante com (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). As atividades foram desenvolvidas de forma contínua e colaborativa com os participantes da pesquisa, da qual sucederam o diagnóstico de seus desafios e potencialidades em relação ao folclore, o gênero Lenda e as novas tecnologias. Após o levantamento e a análise dos dados, baseado nos modelos de criação e (re) criação das paródias, bem como na avaliação sobre a experiência com a SD, foi evidenciado o crescimento dos participantes nas capacidades de linguagens: ação, discursiva e linguístico-discursiva. Os resultados indicam que a transposição didática foi eficaz para o letramento dos envolvidos, uma vez que as narrativas folclóricas constituem parte de seu imaginário e forneceram subsídios relevantes para a realização da produção multimodal interpelada pela reflexividade sobre temáticas históricas, sociais, políticas e culturais que atravessam a atualidade. Tais implicações transparecem a necessidade de um tratamento didático adequado à inserção de práticas folclóricas com os perfis juvenis, sobretudo pela migração de suas manifestações aos novos espaços tecnológicos. As considerações abordadas reafirmam a relevância do ensino de Língua (gens) em sincronia com os saberes culturais, científicos e tecnológicos e a preparação dos discentes para a atuação nessa realidade.

**Palavras-chave:** Multiletramentos, Didatização, Imaginário Folclórico, Parodização.

## **ABSTRACT**

The present study is the result of an action-research carried out in the context of the Supervised Internship of Regency in High School of an educational institution. The purposes outlined for this work contemplate the implementation of a didactic prototype represented by the parody of the Legend genre through digital resources and formats. This construct is inserted as multiliteracies practices aimed at valuing the folkloric imagination and the development of multiple language skills. Therefore, the work is based on the assumptions of Applied Linguistics as a transdisciplinary area engaged in teaching practices configured to contemporaneity, in particular, with regard to the relationship between culture and languages. The theoretical-methodological approach used is anchored in the perspective of the Interactionist Socio-Discursive Theory (ISD) in which the Bakhtinian foundations on the functioning of textual genres (BAKHTIN, 2003), the Pedagogy of Multiliterations (ROJO, 2010) and the Theory of Didactic Sequence (TSD), consonant with (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). The activities carried out in a continuous and collaborative way with the research participants, from which the diagnosis of their challenges and potentialities in relation to folklore, the Legend genre and new technologies is successful. After surveying and analyzing the data, based on models of creation and (re) creation of the parodies and the evaluation of the experience with DS, the growth of participants in the resource of languages: action, discursive and discursive linguistic was evidenced. The results indicate that the didactic transposition was effective for the literacy of those involved, since the previous folkloric narratives start from their imagination and provided relevant subsidies for the realization of the multimodal production questioned by reflexivity on historical, social, political and cultural themes that cross the actuality. Such releases reveal the need for a didactic treatment adequate to the insertion of folkloric practices with youth profiles, especially due to the migration of its manifestations to new technological spaces. The considerations addressed reaffirm a research on the teaching of Language (gens) in synchrony with cultural, scientific and technological knowledge and the preparation of students to carry out this reality.

**Keywords:** Multiliteracies, Didacticization, Folkloric imagery, Parodization

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Diálogo entre Saci e Curupira na série brasileira Cidade invisível.....	25
<b>Figura 2</b> - Simulação do esquema didático.....	32
<b>Figura 3</b> - Representações da sondagem inicial.....	39
<b>Figura 4</b> - Amostra 1 da produção inicial.....	42
<b>Figura 5</b> - Amostra 2 da produção inicial.....	43
<b>Figura 6</b> - Registro de apresentações orais dos modelos finais.....	44
<b>Figura 7</b> - Letra da paródia musical sobre Lendas folclóricas.....	46
<b>Figura 8</b> - Exemplar da versão final em formato de charge audiovisual.....	47
<b>Figura 9</b> - Exemplar da versão final em formato de curta animado.....	48
<b>Figura 10</b> - Representações do questionário utilizado para sondagem final.....	51

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1 DA PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....	11
1.2 DA JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	11
1.3 DOS OBJETIVOS DO ESTUDO.....	12
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	13
2.1 PERSPECTIVAS SOBRE LÍNGUA (GENS): O ENSINO ATRAVÉS DOS GÊNEROS.....	13
2.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS PARA UMA CULTURA DIGITAL.....	18
2.3 FOLCLORE E IMAGINÁRIO.....	21
2.4 REZA A LENDA.....	22
2.5 GÊNERO PARÓDIA: A RECRIAÇÃO DE LENDAS.....	27
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	29
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO: MÉTODOS E PERCURSOS.....	29
3.2 CRONOGRAMA.....	33
<b>4. RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO</b> .....	34
4.1 ATIVIDADE ESTAGIÁRIA: CENÁRIO DA PESQUISA.....	34
4.2 O PERFIL DO ALUNADO.....	37
<b>5. PERFORMANCE PRÁTICA DO ESTUDO</b> .....	38
5.1 DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO LENDA EM PROPOSTAS PARODIADAS.....	38
5.2 O OLHAR DOS DISCENTES SOBRE OS TEXTOS E AS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS.....	39
5.3 PERCURSO DA APRESENTAÇÃO INICIAL.....	41
5.4 PERCURSO DA PRODUÇÃO FINAL.....	44
5.5 PERCEPÇÕES E RESULTADOS.....	50
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	56
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	59

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, as sociedades têm vivenciado alterações frenéticas decorrentes dos avanços nas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI). Conseqüentemente, as práticas sociais têm se transformado com a ascensão de novos espaços de interação e saberes e, inevitavelmente, instigam reflexões sobre o papel da escola nesse processo, especialmente no que tange o Ensino e a aprendizagem de Língua (gens).

Em face desse cenário, diversos autores têm levantado a necessidade de trabalhar a Língua Portuguesa em sintonia com as dinâmicas contemporâneas, (MARCUSCHI, 2002; ROJO, 2012). Em especial, nota-se que os jovens atuais interpelados pela era digital têm contato com uma infinidade de textos híbridos e multissemióticos, resultando em transformações nos modos de leitura e produção textual. Logo, cabe à escola, em uma de suas funções, preparar os estudantes para as necessidades comunicativas que permeiam as práticas socioculturais na qual estão inseridos, de modo que sejam encorajados e dotados de autonomia e responsabilidade.

No entanto, de acordo com o levantamento realizado no contexto educacional desta pesquisa, observou-se que durante as práticas de Língua Portuguesa ainda insistem em perdurar o ensino estacionado nas estruturas gramaticais. Em virtude da formação insuficiente ou da desatualização de alguns profissionais, tais abordagens ignoram as mudanças da língua desencadeadas pelas transformações sociais e tecnológicas, que por sua vez dificultam a exploração dos gêneros digitais em direção ao desenvolvimento de múltiplas capacidades de linguagem.

Desse modo, muito se tem discutido sobre novos métodos e estratégias didáticas que visem à formação crítica e integral dos alunos. Para tanto, é necessária a revisão de propostas e currículos educacionais, bem como a atualização docente quanto às demandas do alunado, sobretudo no que concerne à importância das práticas de multiletramentos. À vista disso, esta pesquisa propõe intervir no contexto do ensino médio através de um esquema didático da parodização do gênero lenda folclórica, tendo como pressupostos epistemológicos a teoria Bakhtiniana de gêneros textuais, a Pedagogia dos Multiletramentos (cf. ROJO, 2012) e a Teoria da Sequência Didática (TSD), consoante com (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

## 1.1 DA PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Diante do exposto, as atividades desenvolvidas no contexto educacional implicam à esta pesquisa responder ao seguinte questionamento: Em que medida uma proposta didática envolvendo a recriação do gênero Lenda folclórica em práticas de multiletramentos contribui para o desenvolvimento de capacidades de linguagens de alunos do 1º ano do ensino médio? Para tanto, pressupõe-se que as lendas folclóricas podem servir como ferramenta eficaz para uma aprendizagem significativa-interativa à medida em que os estudantes passam a desenvolver o letramento de práticas culturais. Logo, a leitura, escrita e oralidade digital possibilitariam a ampliação das capacidades de linguagem dos participantes.

## 1.2 DA JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Conforme já exposto, as novas tecnologias têm reconfigurado as práticas sociais, especialmente do público juvenil. No entanto, mediante as observações feitas por esta licencianda nas aulas de Língua Portuguesa durante o Estágio Supervisionado, observou-se a carência de práticas que valessem do uso significativo de recursos tecnológicos e os textos digitais comuns ao imaginário simbólico do aluno. Tal conjuntura se contrapõe às novas concepções de ensino de Língua (gens) já expressas em documentos educacionais, nas quais preconizam a formação de sujeitos ativos e a diversificação dos gêneros trabalhados no contexto escolar.

Somado ao relatado, o folclore não tem se despontado como conteúdo curricular do Ensino Médio. Mediante o levantamento realizado em BRASIL (2018) foi evidenciado o apagamento de práticas folclóricas com caminho para a manutenção da memória e da identidade cultural brasileira. Nesse sentido, a pesquisa intenciona demonstrar à docentes e discentes que é possível trabalhar práticas folclóricas no Ensino Médio, uma vez que esta etapa se constitui como fundamental para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno sobre sua condição na sociedade em que vive, sua visão de cidadania e a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 473).

Nesse sentido, o ensino do texto como pretexto para a gramática não atende às recentes demandas dos alunos inseridos no contexto sócio histórico da comunicação digital, como efeito, tem gerado a desmotivação desse público com a escola e a aprendizagem. À

vista disso, a relevância de utilizar o gênero Lenda como ferramenta atrelada à Pedagogia dos multiletramentos justifica-se mediante a lacuna nos estudos sobre folclore na modalidade do ensino médio e, ainda, pela necessidade de inserção de práticas diferenciadas que propiciem a formação de sujeitos multiletrados e capacitados para o “funcionamento da sociedade cada vez mais digital” (ROJO, 2013, p. 7).

Logo, é necessário possibilitar ao estudante o desenvolvimento de suas potencialidades e a preparação para o engajamento crítico e criativo nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade de seu tempo. Para tanto, é necessário considerar as multissemióticas e as multimodalidades dos textos contemporâneos, conforme apontado nos estudos de (ROJO, 2012; COPE E KALANTZIS, 2000), tendo em vista a valorização e recriação das práticas culturais, como se verá adiante no tópico destinado aos objetivos.

### 1.3 DOS OBJETIVOS DO ESTUDO

A realização desta pesquisa foi traçada a partir dos objetivos que serviram como guia para o seu desenvolvimento.

**Objetivo geral:** O presente estudo visa engajar alunos no 1º ano do ensino médio da instituição contemplada em práticas de multiletramentos por meio da parodização do gênero lenda, a fim de contribuir para a valorização do imaginário folclórico, e ainda, o desenvolvimento de múltiplas capacidades de linguagens.

**Objetivos específicos:** Para efetivar o objetivo geral e fornecer resposta ao questionamento norteador da pesquisa, foram considerados os objetivos específicos a seguir.

- Identificar os saberes prévios de alunos no 1º ano do ensino médio sobre folclore e o gênero lenda;
- Implementar a Proposta Didática Interdisciplinar (PDI) alinhada à parodização de lendas através de recursos digitais;
- Avaliar a funcionalidade das práticas para os multiletramentos mediante as representações dos discentes em um questionário semiestruturado e a análise dos resultados.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, estão situadas as contribuições teóricas norteadoras do trabalho. O presente estudo está alinhado à uma perspectiva histórico-cultural sobre as práticas folclóricas e as novas linguagens, sustentada pela Teoria Interacionista Sociodiscursiva (ISD). Nessa perspectiva de estudo, na qual se ancoram os postulados bakhtinianos, a linguagem é tratada enquanto meio de interação pelo qual se manifestam diferentes gêneros.

Assim, a Lenda está inserida no contexto do imaginário folclórico brasileiro, logo, é influenciada por ele e pelas atividades de seu tempo, sobretudo com as mudanças trazidas pelos últimos avanços tecnológicos. Com essa premissa, esta pesquisa abordará conceitos sobre Língua (gens), gêneros textuais, Folclore, Multiletramentos e Paródia, assim como reflexões sobre a importância do imaginário para a formação humana e as práticas de linguagem das culturas juvenis nos espaços digitais.

### 2.1 PERSPECTIVAS SOBRE LÍNGUA (GENS): O ENSINO ATRAVÉS DOS GÊNEROS

A humanidade, naturalmente, nasce e se desenvolve com a necessidade de se comunicar, seja para se organizar socialmente, criar comunidades, promover saberes e tecnologias e constituir uma diversidade de vínculos. A comunicação é realizada através da linguagem, pela qual se dá o compartilhamento de interesses e discussões, a construção da empatia e, sobretudo, a nossa humanização. Sem as linguagens não seria possível expressar sentimentos e opiniões, influenciar e ser influenciado e, tampouco, conviver em sociedade.

A esse respeito, Bakhtin (2003) declara que o funcionamento da Língua, enquanto sistema convencional da linguagem se efetiva pela circulação de diferentes gêneros do discurso e/ou textuais inerentes a todas as esferas da atividade social, uma vez que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Isto é, a utilização da língua se dá através dos gêneros, que se distinguem e se inter-relacionam de acordo com o campo e o propósito comunicativo. Conforme surgem novas necessidades comunicativas, novos gêneros do discurso emergem mesclados ou não a outros gêneros e se fundem à vida social, de acordo com o contexto, intenção e estilo dos seus usuários. A infinidade de gêneros existentes é resultado da diversidade das construções humanas que tecem de forma mais ou menos colaborativa os mecanismos necessários para a produção e o surgimento de novos modelos orais, escritos visuais e gestuais. Conseqüentemente, Bakhtin (2003) dispõe que:

“Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Logo, fica evidente que o domínio de variados gêneros em suas formas e sentidos singulares é garantia para o êxito integral da comunicação. Nesse sentido, Marcuschi (2007) reafirma que a interação somente é possível pela existência dos gêneros textuais, entidades sociodiscursivas com forma e função social. Por essa razão, uma das funções da escola deveria estar alicerçada na premissa de que a comunicação só é realizável através do repertório discursivo materializado em gêneros textuais e veiculado em diferentes esferas da atividade humana.

Consoante ao autor, Vygotsky (1984) ressalta que o desenvolvimento da aprendizagem perpassa pela interação com os outros e o meio no qual está inserido. Contudo, a perspectiva de ensino de Língua (gens) mediada pelas relações socioculturais ainda é pouco explorada nas em algumas escolas.

Historicamente, o Ensino da Língua Portuguesa tem se destinado a aprendizagem da Gramática normativa e ironicamente tem se demonstrado insuficiente para aprender não só suas regras, como também o pleno funcionamento da linguagem, já que:

[...] A gramática tradicional era o foco do ensino de Português. Depois de muitos anos de estudos e de pesquisas, verificou-se que ter o ensino da nomenclatura tradicional como prioridade não ajudava o estudante a se tornar um bom leitor e um bom escritor [...] (COSCARELLI, 2007, p.81).

Há certa unanimidade ao afirmar que a função da escola no Ensino da Língua Portuguesa é promover a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, a supervalorização da

gramática normativa neste processo e a exclusão das variadas manifestações da linguagem provocam reflexões sobre os efeitos restritivos dessa abordagem no letramento dos alunos.

Os objetivos puramente gramaticais já se manifestavam na antiguidade clássica durante o período escolástico da Alexandria. A partir do reconhecimento das diferenças linguísticas entre a linguagem popular e a linguagem clássica, os intelectuais gregos investiram esforços para conceber uma padronização da língua inspirada nos ideais da classe dominante. Tal padronização resultou na criação de uma gramática normativa sensibilizada em preservar os ideais de “certo” e “errado” e proteger a língua clássica dos barbarismos institucionalizados da época (LIMA, 2006, p.36).

Nessa ótica, a língua é também um instrumento de dominação que abriga interesses políticos e sociais de quem governa. Isto é, à medida que a perpetuação de uma normativa linguística tem importância para o registro e veiculação de textos oficiais, ela também mascara e ratifica a desigualdade marcada pelo estigma daqueles que manifestam uma linguagem coloquial e a valorização daqueles pertencentes a “classe culta”. Consequentemente, a escola é um espaço propício para a naturalização de tais disparidades, na qual há uma continuidade acrítica dos mesmos preceitos gramaticais instituídos há séculos que podem beneficiar o poder hegemônico de determinada parcela social.

O Ensino estritamente gramatical é constituído pela abordagem estática baseada nas estruturas isoladas da língua, como as palavras, frases e períodos, mas não exploram a apropriação das manifestações concretas da linguagem em sua totalidade, como os gêneros. O ensino convencional é fundamentado na percepção ilusória de que gramática e Língua seriam na verdade, conceitos sinônimos, fator resultante na utilização inconsciente da gramática normativa como a própria língua na escola (ANTUNES, 2007, p. 41).

Diante do exposto fica evidente a importância da formação de profissionais conscientes e reflexivos sobre o Ensino de Língua (gens). Tendo em vista que a comunicação só é possível devido a existência dos gêneros, o presente estudo assume a importância do Ensino de Língua (gens) por meio das realizações concretas da interação humana. Nessa visão, o uso dos gêneros não é feito de forma genérica e aleatória, antes, é concretizado através de interesses particulares dos usuários, nos quais abrigam perspectivas de poder e controle social. Assim:

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2008, p. 160-161).

Diante do exposto, fica evidente o papel dos gêneros na emancipação e reafirmação dos usuários, especialmente os alunos. Em outras palavras, a inserção dos gêneros na escola possibilita a apropriação e a manipulação de eventos comunicativos necessários à participação efetiva dos alunos nos espaços de interação e saberes interpelados pelas relações de poder, promovendo sua preparação inclusiva para o pleno exercício da cidadania.

Contudo, não basta introduzir os gêneros na escola sem uma articulação teórico-metodológica contundente para o seu exercício crítico. A mera inserção dessas entidades sem um propósito e um planejamento apropriado pode acarretar no uso dos textos para reprodução dos mesmos preceitos puramente gramaticais e desprovidos de uma análise profunda. De acordo com Coscarelli:

[...] Vejo nos professores e em muitos materiais didáticos, dificuldade em lidar com a reflexão lingüística de forma realmente reflexiva e em função do gênero e da finalidade do texto. Pouca atenção é dada aos propósitos do texto e aos mecanismos lingüísticos que revelam ou marcam esse propósito. Parece que a língua só pode ser trabalhada em exercícios e atividades que vão lidar com questões específicas da gramática como, por exemplo, concordância, regência, conjunção verbal, entre outras [...] (COSCARELLI, 2007, p.84).

Dessa maneira, depreende-se que o uso dos gêneros em sala de aula deve estar atrelado a sua função social. Assim, os aspectos lingüísticos devem ser utilizados como pistas para a compreensão do propósito do gênero, uma vez que isolados, tais mecanismos tornam-se insuficientes para a apropriação integral do texto pelos alunos.

Assim, uma abordagem pedagógica realmente comprometida com o Ensino dos gêneros deve lidar em consideração seus aspectos lingüísticos e também extralingüísticos. Os gêneros textuais apresentam determinado propósito comunicativo, assunto, contexto situacional, forma e estilo específicos, aspectos que influenciam em seu funcionamento. Por essa razão, o ensino de Língua (gens) deve abranger suas condições reais de uso de modo que os alunos desenvolvam o domínio necessário para adequarem-se às diferentes situações comunicativas. Dentre os gêneros mais circulados estão:

[...] telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação

espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 4).

Conforme o exposto, a variedade de gêneros também abrange as diferentes formas em que eles se manifestam nas práticas cotidianas, como a oralidade e a escrita. Assim, é imprescindível que os alunos tenham contato com a diversidade de gêneros, sejam formais ou informais. Entretanto, ainda predomina nas aulas de Língua Portuguesa, a hegemonia dos textos escritos e a desvalorização da oralidade. Para Antunes (2007), isso ocorre devido a percepção equivocada de que a textualidade se restringe à modalidade escrita, quando, na verdade, ela é encontrada em toda atuação social, incluindo os dialogismos.

Logo, é necessário que haja uma preocupação específica com a inserção das enunciações espontâneas como os dialogismos nas práticas pedagógicas, além das atividades orais formais, que podem ser facilmente planejadas de antemão. Este cenário suscita reflexões em autores como Marcuschi (2008) que preconiza a relevância das enunciações esporádicas para compreender a forma e o funcionamento da língua oral.

Do mesmo modo, o estigma carregado pela língua falada como uma modalidade informal e desnecessária ao Ensino normativo dificulta sua inclusão nas práticas de aula. A esse respeito, alguns autores se levantaram para desmistificar a noção de que a oralidade seja inútil ou mesmo secundária no ensino de Língua (gens).

Nessa perspectiva, Antunes (2007) se contrapõe ao radicalismo idealista de conceber a oralidade e a escrita como dois modelos opostos. Isto é, assim como a prática escrita, a oralidade também abrange situações comunicativas formais, como seminários e entrevistas. Do mesmo modo, a forma escrita também se estende a situações de uso coloquial da língua, especialmente nos textos veiculados no ciberespaço.

Dessa maneira, cabe à escola, em seu percurso formativo proporcionar aos discentes as condições reais para o desenvolvimento de habilidades necessárias à plena inclusão nas práticas comunicativas de seu tempo. A esse respeito, o papel do componente Língua Portuguesa nos letramentos dos alunos deveria se dar através da “participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”, (BRASIL, 2018, p. 69).

Por sua vez, a diversificação dos gêneros trabalhados na escola e sua apropriação pelos alunos são, em certa medida, elementares para a formação de cidadãos críticos e

transformadores da realidade que os circunda. Dessa forma, acreditamos que a teoria bakhtiniana sobre os gêneros textuais atrelada a uma Pedagogia dos multiletramentos em muito beneficia a educação dos discentes no que diz respeito ao domínio da Língua e suas linguagens.

## 2.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS PARA UMA CULTURA DIGITAL

Historicamente, convencionou-se o uso do termo “Letramento” para referir-se ao processo da aprendizagem da Língua materna em sua forma “cultura”. Com isso, embora leitura e escrita sejam práticas complementares, não raro, são restringidas a meros atos mecânicos e descontextualizados das situações reais de uso da Língua.

Rojo (2009) elucida a ampliação dessas atividades para além do processo de alfabetização, constituindo-se como fenômenos de letramento. Nesse sentido, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade”. Logo, um ser letrado é aquele que se apropria criticamente da leitura e da escrita e delas faz uso em diferentes práticas sociais com determinado propósito comunicativo.

Nesse ínterim, as práticas de letramento têm se estendido e se transformado com o desenvolvimento de novas dinâmicas de linguagem nos espaços digitais. Logo, como produto do colóquio do Grupo da Nova Londres (GNL) em 1996, surge uma pedagogia voltada para os chamados multiletramentos, envolta nas discussões sobre a educação geral e os letramentos em ascensão nas sociedades contemporâneas. Dessa maneira:

para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO, 2012, p.13).

De acordo com Cope e Kalantzis (2000), um dos precursores do GNL, o uso do termo multiletramentos destaca duas mudanças interacionais. A primeira diz respeito à importância de lidar com as diferentes culturas no contexto globalizado e a segunda, refere-se à influência das linguagens comuns às novas tecnologias no cotidiano social, resultando em diferentes textos multimodais em circulação, tais como a imagem, a escrita verbal, o som e o movimento.

Desse modo, as atividades comunicativas das sociedades contemporâneas se reconfiguraram com fluidez e diversidade. Com o desenvolvimento das novas tecnologias e a institucionalização da internet, novas formas de se comunicar ganharam espaço, possibilitando a transformação dos gêneros já existentes e a emergência de novos gêneros digitais. É o caso das salas de bate-papo, o e-mail e os posts em circulação nas redes sociais como Facebook e Instagram.

Nesse sentido, as entidades comunicativas provenientes do ambiente digital expressam particularidades comuns ao contexto no qual são difundidas. Por sua vez, os gêneros propagados nesses espaços evidenciam a mescla entre a linguagem formal e não formal, o hibridismo e as multissemieses. Além disso, as mensagens eletrônicas se sobressaiam por apresentar tendências sintéticas como a abreviação e o uso de ideogramas, como *emoticons* e “figurinhas” para expressar sentimentos e opiniões.

Por essa razão, as práticas sociais são marcadas pela percepção acelerada na qual a assimilação do espaço-tempo opera de forma paralela na mobilidade proporcionada pelo ambiente digital. Dessa maneira, o envio e o recebimento de mensagens instantâneas se opõe com a mesma destreza às longas horas ou dias a cavalo para levar uma carta, assim como as páginas de um livro ou de um caderno são facilmente reconfiguradas nas páginas da internet. Dessa maneira, os eventos textuais “surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”. (MARCUSCHI, 2007, p.19).

Portanto, propõe-se que a escola, enquanto uma das principais instâncias educacionais colabore para a ampliação dos letramentos culturais em detrimento de abordagens estagnadas e restritivas no Ensino de Língua (gens).

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. (ROJO, 2013, p. 7).

Dessa maneira, as práticas sociais refletem uma cultura letrada multissistêmica e historicamente situada. Nesse percurso, a multiplicidade de textos existentes nos meios digitais, caracterizados principalmente pelos seus modos e semioses, impactam nos diferentes campos da atividade humana, sobretudo, na cultura juvenil. O ciberespaço oferece amplas possibilidades de expressão e aprendizado com compartilhamento acessível, mas também

requer o engajamento crítico frente à ampla disponibilidade de ferramentas e comunicações proporcionadas pela expansão das Tecnologias Digitais.

Essa dinamicidade está atrelada à realidade atual das sociedades modernas. Para Jenkins (2009), as novas tecnologias possibilitam a atuação de sujeitos ativos que não raro desejam interagir e opinar nas experiências culturais, como o entretenimento. Logo, a noção de um mero receptor de informações já não atende as demandas da nova configuração social, marcada por sujeitos operantes e por relações de volubilidade.

O termo cultura participativa é utilizado por Jenkins (2009) para referir-se ao contexto pós-moderno marcado pela efervescência da intervenção pública na produção e movimentação da comunicação nos espaços midiáticos. Dessa forma, há uma relação íntima entre conhecimento e poder nas relações culturais de tal maneira que os sujeitos recriam e engajam-se com facilidade através das informações veiculadas em diferentes suportes. Assim, a democratização digital vem gradativamente ampliando as possibilidades comunicativas e a construção de significados.

Nesse sentido, a geração participativa está cada vez mais voltada à tendência customizadora “faça você mesmo” e, ainda, “seja protagonista da sua própria história”. Nessa fluidez cultural, é necessário que a educação formal esteja comprometida com a preparação de agentes ativos e transformadores, em oposição às abordagens passivas incapazes de atender as demandas recentes da sociedade.

Trata-se, portanto, de reconhecer o público alvo das aulas como sujeitos interpelados pela “era” digital e adotar estratégias didáticas com foco, principalmente, nas práticas de linguagem juvenil nos diferentes espaços de mídia. Isto é, articular leitura, escrita e oralidade através do uso significativo de elementos característicos da cultura digital, tais como a imagem, as cores, os vídeos e os diferentes gêneros textuais. Logo, a mobilização de conhecimentos necessários para lidar com tais recursos resultam nos multiletramentos.

Dessa forma, fica evidente que a mera reprodução de preceitos gramaticais não contribui para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e sim representa uma estagnação no percurso. Tendo em vista a precabilidade na capacidade de interpretação de textos, que chegou no nível de 30% entre os brasileiros em 2018, de acordo com o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), é necessário repensar os métodos reproducionistas

difundidos nas escolas e atentar-se para o incentivo de novos letramentos culturais e digitais, conforme (ROJO, 2012, p. 12).

Para tanto, as metodologias ativas e o modelo híbrido fornecem subsídios relevantes para a construção de tais práticas, uma vez que segundo MORAN (2017), tratam-se de táticas renovadoras inclinadas à participação protagonista dos estudantes. Assim, a flexibilidade dos espaços interativos possibilita cada vez mais a diversificação dos processos de aprendizagem, contribuindo para o que se propõe a fazer neste trabalho através das narrativas folclóricas em práticas de multiletramentos.

### 2.3 FOLCLORE E IMAGINÁRIO

Compreender a ligação histórica entre o sujeito e seu meio, pelo qual ele se envolve, se identifica e modifica sempre foi objeto de curiosidade de estudiosos e leigos. Pensando nisso, William John Thoms utilizou o termo *folk-lore* para designar o estudo da cultura e dos saberes de um povo. Logo, *folk* significa povo e *lore*, trata-se do conhecimento. No entanto, antes do surgimento de tal nomenclatura não faltavam intelectuais interessados no que se concebia como o estudo antropológico independente debruçado na coleta e no registro das práticas culturais populares. Dessa forma:

Muito antes de haver surgido o nome “folklore”, havia historiadores, literatos, músicos eruditos, arqueólogos, antropólogos, antiquaristas, linguistas, sociólogos, outros especialistas e alguns curiosos estudando os costumes e as tradições populares, a que mais tarde se deu o nome de folclore. (BRANDÃO, 1984, p. 26).

Mais recentemente, embora não falem estudos voltados ao conceito de cultura popular, Chartier (1990) demonstra certa preocupação com o uso impreciso do termo ‘cultura’ nas obras de alguns teóricos. Para ele, é necessário enfatizar os contextos das práticas de apropriação da cultura ou das subculturas em objeção a redução de seu conceito aos produtos e um único fragmento social. Dessa maneira, é relevante entender como os efeitos de sentido são construídos através dos processos de representações interpelados pelas relações de poder. Isto é:

Trabalhando assim sobre as representações que os grupos modelam deles próprios ou dos outros [...] Desta forma, pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, de representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou gostariam que fosse (CHARTIER, 1990, p. 19).

Assim, as práticas culturais refletem a identidade de seus grupos e comunidades em meio aos sentidos que tecem de si e dos outros, por sua vez, são perpetuadas pela tradição e ressignificadas de acordo com as mudanças de cada tempo. À vista disso, ROCHA (1996) contribui que o folclore pode ser pensado como o conjunto de manifestações socioculturais integradas às vivências populares de determinado grupo ou região. Nesse ínterim, incluem-se músicas, danças típicas, lendas, provérbios, costumes e superstições que se constituem, ainda, como parte do imaginário popular.

De acordo com Frye (2017) o imaginário é a faculdade na qual os homens depositam o conjunto de representações que influenciam no modo pelo qual entendem a realidade que os circunda e sua existência nesse meio. De forma alegórica, o imaginário pode ser comparado a uma “nuvem” de armazenamento eletrônico, na qual é formado um cenário mental constituído pelo repertório simbólico reunido ao longo da vida. Nesse ínterim, o repertório mental é acessado através da memória, pela qual se recorre de forma mais ou menos produtiva.

Frye (2017) destaca ainda a existência de três planos do imaginário: o individual, ligado às vivências singulares de cada sujeito, o social, relacionado ao uso das imagens mentais para compreender o meio local e global em que se vive e o imaginativo, operado para idealizar e/ou “recriar” o mundo tal como gostaria ou acredita que deve ser. Para o autor, a formação de um imaginário amplo e ativo perpassa pelos três níveis, em especial, a imaginação, sendo o “poder pelo qual é possível combinar e construir modelos de possibilidades para a experiência humana” (FRYE, 2017, p. 18).

Neste último, encontram-se as narrativas mitológicas, arraigadas pelo fantasioso e cotidiano. Nesse sentido, acreditamos que o contato com tais histórias é fundamental para o desenvolvimento cognitivo-reflexivo do ser humano. Logo, interessa a este trabalho, em especial, as lendas folclóricas brasileiras enquanto parte da formação do imaginário popular, como se verá adiante.

#### 2.4 REZA A LENDA

A arte de desenvolver histórias remonta à antiguidade humana, tendo surgido pela necessidade de atribuir significado à existência de fenômenos que não apresentavam uma razão aparente. Segundo o grego antigo, o *mytos* designa o falar, evidenciando a leitura de mundo de uma sociedade a partir da contação de tramas e situações extraordinárias proporcionadas pelo terreno fértil da imaginação humana. Nesse sentido, a própria palavra

lenda deriva do termo latino *Legenda* que por sua vez faz referência a “aquilo que deve ser lido”. Assim, Bayard oferece uma explicação sobre a relação próxima entre mitos e lendas:

O mito é uma forma de lenda; mas os personagens humanos tornam-se divinos, a ação é então sobrenatural e irracional. O tempo nada mais é do que uma ficção. Na realidade, estas categorias se embarçam e os mitos são de uma infinita variedade; relacionam-se às religiões, são cosmogônicos, divinos ou heróicos. As lendas, com personagens mais modestos, fazem evoluir mágicas, fadas, bruxas, que, de uma maneira quase divina, influem nos destinos. (BAYARD, 2002, p. 11).

Historicamente, as lendas estiveram arraigadas à vida profana, pro: fora e fana: templo (fora do templo) na qual abarcar as narrações populares de natureza real e fictícia. Por essa razão, Bayard (2002) refere-se à lenda como “mais verdadeira que a história” e ainda, “um precioso documento”. Para o autor, as lendas, enquanto parte de uma literatura coletiva espelham a vida de um povo de tal maneira que provocam no leitor um envolvimento emotivo com a história que não poderia ser proporcionado pela “rigidez cronológica de fatos consignados”.

Assim, as narrativas mitológicas simbolizam os saberes e as crenças de determinada comunidade ou nação em um período histórico situado. Nesse sentido, Renard (2007) destaca que as lendas contemporâneas, ao contrário das narrativas clássicas são quase sempre referidas como ‘urbanas’ em referência a modernidade e sua alegoria, sem necessariamente serem retratadas em ambientes urbanos. Para o autor, à exemplo dos boatos:

Lenda urbana é um enunciado ou uma narrativa breve, de criação anônima, que apresenta múltiplas variantes, de conteúdo surpreendente, contada como sendo verdadeira e recente em um meio social que exprime, simbolicamente, medos e aspirações. (RENARD, 2007, p. 98).

Nesse sentido, Tolkien (2020) afirma que os homens não criam histórias, apenas sub criam o que chama de mundo secundário, no qual é depositado o repertório imaginativo de possíveis experiências. Dessa maneira, o mundo secundário “invade” o plano primário, a realidade concreta, e, toma forma a partir da verossimilhança, sendo materializado pela oralidade ou pela escrita, como é o caso das lendas. Um dos aspectos fundamentais na transmissão dessas narrativas é que seu acontecimento seja contado como verdadeiro, de modo que haja um contrato entre os interlocutores, conhecido como “suspensão voluntária da incredulidade”, ou simplesmente o triunfo do sub criador, para Tolkien.

Desse modo, o uso da incredulidade é um pressuposto para que os objetivos das narrações sejam concretizados: entreter, unir e refletir. Trata-se de um auto reposicionamento do leitor para privar julgamentos contestatórios sobre a veracidade da estória em troca do seu fascínio imaginativo. Por sua vez, Chesterton (2013) complementa ao sustentar que a importância do potencial imaginativo se dá à medida que retoma os sujeitos à realidade através de como ela não é. Isto é, o misticismo retoma o realismo pela adjetivação de suas características, funcionando como combustível para o desenvolvimento da criatividade humana e à percepção da obviedade que a circunda. Ou seja, o “absurdo” poético das narrativas torna claro o que antes era simplesmente banal no cotidiano.

Na literatura científica dos estudos de linguagem, a Lenda se enquadra no conjunto de gêneros do cotidiano. Segundo a teoria sociodiscursiva em Bakhtin (2003), os gêneros cotidianos se distinguem por não prevalecer em sua composição, elementos formais e/ou padronizados da língua. Nessa perspectiva, as narrativas lendárias fazem parte do imaginário comum e são conduzidas, principalmente, através do contexto imediato da enunciação, predominando-se, portanto, elementos característicos da linguagem oral e rotineira, mesmo nos textos escritos.

Desse modo, predomina-se o conceito de lendas como narrativas que misturam fatos e acontecimentos fantásticos, associados a determinado povo e localidade. É o caso das lendas brasileiras, contendo em grande parte, acontecimentos e personagens verossímeis, envolvidos com a valorização da natureza regional e em tramas urbanas. A esse respeito, certamente o símbolo da floresta reflete um lugar privilegiado no imaginário popular das lendas. Para Cirlot:

Dentro do simbolismo geral da paisagem, a floresta ocupa um lugar muito característico, aparecendo com grande frequência em mitos, lendas e contos folclóricos. Sua complexidade, como a de outros símbolos, redundando nos diversos planos de significado. [...]os terrores da floresta, tão frequentes nos contos infantis, simbolizam o aspecto perigoso do inconsciente, quer dizer, sua natureza devoradora e ocultante (da razão). (CIRLOT, 2005, p. 257).

Para o autor, em diferentes culturas, a floresta representa um santuário, no qual abriga e oferece repouso espiritual aos que a buscam. Do mesmo modo, a floresta encobre cenários fantasmagóricos e o temor frente à iminência de perigos. Os efeitos místicos dessa combinação contrastante exercem função essencial em lendas brasileiras tradicionais que têm na natureza uma preocupação com a conscientização ambiental. Nessas narrativas, há a atribuição de características gananciosas e perversas aos antagonistas que representam uma

ameaça à manutenção da natureza, como caçadores ilegais e desmatadores e, ainda, a incorporação de ideais heroicos aos personagens destinados a proteger as matas do inimigo.

Com a popularização da adaptação das lendas folclóricas por autores como Monteiro Lobato, aspectos considerados inapropriados ao público infantil foram “suavizados”, semelhante à adaptação folclórica realizada pelos irmãos Grimm com os contos alemães. Por essa razão, no imaginário popular, tais narrativas remetem de forma quase esporádica aos modelos infantis dominantes, mesmo em jovens e adultos.

Contudo, tais representações se apresentam desatualizadas e insuficientes a esses dois públicos que têm demonstrado desinteresse na “roupagem infantilizada” das lendas brasileiras e cada vez mais têm sido conquistados pelos mitos e lendas europeus. De qualquer forma, é necessário externar que este trabalho não tem a intenção de desqualificar o potencial narrativo das lendas estrangeiras, tampouco visa uma competição, antes prevê a preocupação com a desvalorização das lendas folclóricas nacionais, representantes culturais.

Frequentemente, as narrativas contemporâneas moldam a simbologia das antigas histórias aos problemas atuais, nas quais são veiculados recados de crítica social e moral que imputam aos novos personagens comportamentos julgados como condenáveis ou estimáveis, adaptados ao novo contexto cultural (RENARD, 2007, p. 99). Por sua vez, vivencia-se atualmente uma investida ainda tímida em abordar as histórias folclóricas tradicionais do Brasil voltadas ao público juvenil e adulto.

A empreitada em direção a uma nova roupagem mitológica já ganhou visibilidade em plataformas de *streaming* e postagens de fãs na internet na qual as narrativas são ressignificadas a partir do pano de fundo contemporâneo, abordando problemas sociais e políticos. Em uma dessas produções, as entidades mitológicas tão presentes no imaginário popular, como o Saci e o Curupira que historicamente são marginalizados, passam a habitar as zonas periféricas socialmente “invisíveis” da cidade nas figuras de um rapaz negro e um deficiente físico. Essa similaridade entre a realidade e a ficção suscita a identificação por parte dos contempladores e reflexões sobre a existência das desigualdades sociais através da luta dos personagens pela sobrevivência em um ambiente oprimido.

**Figura 1-** Diálogo entre Saci e Curupira na série brasileira Cidade invisível



Fonte: Cidade invisível (2021), legendado por cineseriesoficial.com, disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/743445850986151035/?d=t&mt=login>. Acesso em 10 ago. 2021.

No campo da educação, as lendas folclóricas têm servido de objeto de ensino nas fases iniciais de escolarização infantil. Contudo, a prática tem se apresentado redutora ao considerar a própria noção de folclore. Nesse ínterim, o mero uso de lendas descontextualizadas da macro temática e seu exercício apenas como evento ocasional e infantil no mês de agosto, impedem a compreensão integral do folclore em suas múltiplas dimensões culturais reforça (ROCHA, 1996, p. 14). Para tanto, faz-se necessário expandir as possibilidades de práticas folclóricas para além da etapa fundamental, adequando-se também ao contexto do Ensino Médio. Dessa maneira:

Bem utilizado o Folclore pode tornar-se importante elemento de criação de autoestima, afirmação da personalidade e consolidação da cidadania. E, de quebra, facilitar o aprendizado da linguagem, do raciocínio lógico, da própria história e de sua comunidade (ROCHA, 1996, p. 12).

Nesse sentido, é admissível salientar que as lendas folclóricas possuem um potencial educativo relevante para a aprendizagem dos jovens do Ensino Médio, sendo essa a última etapa antes da vida adulta e não por acaso marcada por conflitos existenciais acerca de si e do seu lugar no mundo. Logo é necessário repensar a educação como o “constante questionamento do passado visando a interpretação do futuro” (MACDONALD, 2013, p. 1), uma vez que tais reflexões perpassam pelas relações do sujeito enquanto ser histórico- social e mais profundamente pela sua identidade cultural.

Diante do exposto, a Lenda revela-se como um gênero complexo, uma vez que se constitui na memória coletiva e se materializa pela oralidade e a escrita, com ênfase nos espaços digitais contemporâneos. Este último deve-se em grande parte, ao desenvolvimento da interação entre as linguagens deste século ocasionado pelas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI). À vista disso, pressupõe-se que as lendas folclóricas podem ser introduzidas em práticas de multiletramentos e apresentar resultados eficazes para o desenvolvimento de múltiplas capacidades e a motivação de alunos do Ensino Médio, como se verá no próximo tópico.

## 2.5 GÊNERO PARÓDIA: A RECRIAÇÃO DE LENDAS

Tendo em vista que o gênero Lenda é o objeto representativo do folclore aqui sob estudo, valemo-nos da contribuição bakhtiniana aliada à didática das línguas em Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) para proceder a uma transposição didática com ênfase especial, no estilo como dimensão ensinável para a produção de paródias com alunos do ensino médio.

À vista disso, sabe-se que com a expansão das TDICS, os textos têm adquirido novos estilos e formatos, contribuindo para a construção de sentidos nos diversos temas recorrentes nas sociedades contemporâneas. Acerca dessa dinâmica da textualidade e discursividade, Bakhtin (2003) instrui que o gênero do discurso se constitui em três elementos indissociáveis, a saber: conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional. Nesse sentido, o gênero e o estilo do texto didatizado na proposta de ensino, integra folclore, linguagem e educação.

Os membros de uma sociedade estão em constante contato com múltiplos textos que, por sua vez, se diferenciam pelos gêneros e pelos discursos nos quais são moldados. Logo, não seria dissonante dizer que tais entidades podem se hibridizar com o intuito de atender aos propósitos comunicativos. Nessa perspectiva, os conhecimentos prévios dos leitores interlocutores sobre os gêneros apresentados são fundamentais para a produção dos efeitos de sentido.

No ciberespaço, os usuários têm contato com uma infinidade de gêneros fundada pela parodização, tais como as memes e a fanfic. Nesse contexto, as lendas são veiculadas em diferentes formatos, sobretudo mesclado a outros gêneros, como aqueles mencionados. A parodização de gêneros tem seu estilo marcado pelo recurso da intertextualidade, na qual “[...] um texto, está inserido em outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 86). Logo, a paródia consiste

em construir um novo texto a partir de elementos extraídos do texto anterior com foco na subversão de sentido crítica e cômica. Para tanto, permanecem na superfície do projeto textual apenas os elementos que atendem à proposta do interlocutor.

Além disso, evidencia-se que as práticas paródicas encontram reconhecimento e amparo na própria Carta Magna. De acordo com a lei brasileira sobre direitos autorais, Lei 9.610/98 Art. 47. “São livres as paráfrases e paródias que não forem verdadeiras reproduções da obra originária nem lhe implicarem descrédito”. Tendo em vista a multiplicidade de textos parodiados nos diferentes espaços de interação, sua regulamentação apresenta-se como fundamental para a manutenção da liberdade e da responsabilidade nas dinâmicas comunicativas, uma vez que deixa evidente a distinção entre paródia e plágio nas relações de intertextualidade.

A concepção de intertextualidade é encontrada nas discussões sobre dialogismo e polifonia de Bakhtin. Em seus estudos, o autor destaca o processo de interação entre textos, no qual o precedente é baseado ou completado pelo outro. Na esfera digital, a produção e circulação de textos multissemióticos pelos públicos juvenis refletem os conhecimentos sobre elementos culturais de seu tempo e o protagonismo que assumem frente ao uso intuitivo dos aparatos tecnológicos e relacionados, conforme (ROJO, 2012; COPE E KALANTZIS, 2000).

A esse respeito, o ciberespaço oferece uma gama de plataformas para a edição e produção de diferentes modelos textuais caracterizadas pela hipermídia e hipertextos. Assim, “o hipertexto trata de uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real”. (MARCUSCHI, 2007, p.146). Logo, o hipertexto permite o acesso a diferentes links direcionados à abertura de outros textos. Interessa a esse trabalho, em especial, as plataformas de criação e design textual como modelos hipermidiáticos inventivos para a produção imaginativa de paródias pelos alunos.

Nessa perspectiva, as possibilidades trazidas pela imaginação humana são capazes de potencializar a faculdade do imaginário (CHESTERTON, 2013, p. 93). Logo, pressupõe-se que o processo de resignificação e recriação de textos, comumente praticadas através de paródias por jovens nos ambientes digitais, partem de uma necessidade imaginativa que há muito vem sendo ignorada nas práticas em sala de aula. Assim, o trabalho com a didatização e

parodização de lendas permitiria a apropriação do Gênero pelos alunos e sua inclusão digital, além de outras possibilidades já mencionadas.

À respeito desse processo, a Linguística Aplicada, em uma de suas funções, busca orientar os docentes quanto à elaboração das práticas em aula através da Teoria da Sequência Didática (TSD). O modelo em referência implica no “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito, [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.96).

Logo, a implementação da presente pesquisa será baseada nos estudos dos autores de Genebra e da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012; COPE E KALANTZIS, 2000). Assim, tal planejamento visa fornecer um apoio a mediação docente em direção à apropriação do gênero (verbal, não verbal, multimodal/digital) trabalhado com os alunos através das etapas de desenvolvimento. Para tanto, discutiremos, a seguir, sobre os subsídios teórico-metodológicos que devem orientar a realização desta pesquisa no contexto do ensino médio.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

As metodologias operam como planos essenciais para a condução do processo de ensino e aprendizagem, que por sua vez, é diluído na personalização de abordagens e estratégias. Seguindo tal premissa, o prosseguimento deste estudo abarcará os pressupostos teóricos- metodológicos utilizados e os caminhos a serem trilhados na prática da pesquisa.

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO: MÉTODOS E PERCURSOS**

O espaço escolar, especialmente a sala de aula é uma base contínua para o desenvolvimento de experiências e pesquisas dedicadas a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem em Linguagens. Nesse sentido, o presente estudo propõe intervir com um modelo didático da parodização do gênero folclórico Lenda a fim de desenvolver múltiplas capacidades de linguagens em alunos situados no 1º ano do ensino médio, tendo em vista, a produção de textos multissemióticos consoante com a possibilidades existentes no universo digital.

Isso posto, o percurso metodológico para a concretização do presente trabalho seguiu o método qualitativo de natureza aplicada através de uma pesquisa-ação voltada a um estudo de

caso. Para o entendimento apropriado sobre o método qualitativo, utiliza-se como parâmetro, o conceito proposto por (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 42), no qual indica a preocupação “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Desse modo, a realidade investigada consistiu em uma pesquisa-ação no contexto educacional mediante uma abordagem exploratória. A perspectiva se dedicou a explorar a dinâmica das práticas propostas a fim de ampliar os conhecimentos sobre seu funcionamento e eficácia, bem como refletir de forma colaborativa entre docente e discentes durante todas as instâncias do percurso didático.

Nesse ínterim, a natureza aplicada se concentrou em “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”, conforme (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 42). Desse modo, parte dos conhecimentos foram gerados através de um projeto de ensino baseado no levantamento teórico de autores relacionados à perspectiva sociodiscursiva dentro das temáticas tratadas, como: BAKHTIN (2003), (ROJO, 2012), MARCUSCHI, 2007), ROCHA (1994) e BAYARD (2002). Por conseguinte, os dados foram coletados mediante a gravação das práticas realizadas via *Google meet*, com o apoio do feedback dos alunos e a avaliação dos resultados. Portanto, verifica-se que o estudo de caso “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos”, (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 42).

Diante do exposto, a SD tem o propósito de possibilitar aos alunos a construção de aprendizagens considerando seus saberes sobre o gênero tratado e aqueles sobre os quais ainda não possui plena compreensão. Dessa maneira, os construtos desta proposta convergem com os estudos de Vygotsky (1894) em seus postulados sobre a Zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano se dá pela interação com o outro e os instrumentos sócio-culturais à sua volta. Consequentemente, a mediação docente deve ocorrer entre os saberes prévios dos alunos e aqueles dos quais ainda não tem domínio.

Nesse sentido, Gauthier (1987) elucida que a ética perpassa todo o processo da pesquisa, desde a escolha do tema, as relações com os participantes e a coleta de dados. Com base nisso, o presente percurso investigativo recorreu ao anonimato dos envolvidos com o objetivo de preservar sua identidade. Por essa razão, foram utilizadas apenas as notas de

observações e de campo referentes ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Assim, o olhar deste texto acadêmico decorre das experiências da própria estagiária e pesquisadora em suas práticas no contexto formativo.

Dessa forma, as práticas estão situadas no contexto específico do Estágio de regência realizado durante as aulas de Língua Portuguesa destinadas a uma turma do 1º ano do ensino médio na instituição contemplada. A escolha do perfil estudantil perpassou pelo seu recente egresso na etapa educacional em foco e uma maior proximidade com os novos aparatos digitais, sendo uma oportunidade para o desenvolvimento expressivo de práticas folclóricas por meio dos multiletramentos, com ênfase nos objetivos propostos neste trabalho.

Para tanto, o prosseguimento desta pesquisa seguiu etapas previamente elaboradas e amparadas na Teoria da Sequência Didática (TSD), proposta pelos autores: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), a saber:

I: Levantamento e discussão teórico metodológica;

II: Construção da proposta didática;

III: Sondagem inicial oral sobre os conhecimentos prévios dos alunos;

IV: Aplicação da sequência didática; V: Sondagem final oral sobre as atividades desenvolvidas com os alunos;

VI: Análise dos resultados atingidos.

A relevância deste modelo didático é que tal construto teórico-metodológico possibilita, segundo os estudos supracitados o desenvolvimento de capacidades de linguagens, tal como delineado, a seguir:

(I) a capacidade de ação da qual envolve saber produzir o texto conforme o contexto a qual se destina;

(II) a capacidade discursiva, que diz respeito à mobilização de discursivos para sua construção de acordo com a estrutura do gênero;

(III) a capacidade linguístico-discursiva, direcionada ao domínio de operações linguísticas necessárias à produção e compreensão textual.

Para além destas capacidades, este trabalho visou contemplar o desenvolvimento de linguagens digitais, com vista a possibilitar aos alunos o despertar da capacidade de criação e recriação dos saberes de linguagem contemporâneos, tal como proposto nas teorias da Pedagogia dos Multiletramentos. Dessa maneira, a aplicação da proposta ocorreu conforme o seguinte gráfico:

**Figura 2-Simulação do esquema didático**

<b>APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA</b>
(encontro síncrono)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgatar os conhecimentos prévios sobre folclore e apontar reflexões através de memes, charges e tweets contemporâneos sobre o assunto;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre o gênero Lenda através de Posts com a série Cidade invisível;</li> <li>- Abordar a paródia através de Lendas parodiadas encontradas no ciberespaço;</li> </ul> </li> <li>- Refletir e levantar temáticas para a produção de paródias sobre o gênero Lenda em textos multimodais, como charges, memes, tweets, gifs e figurinhas, propondo a pesquisa de narrativas urbanas nacionais e/ ou regionais.</li> </ul>
<b>Recursos didáticos</b>
Google meet, Classroom e slides;
<p><u>Links dos textos utilizados:</u> <a href="https://www.bol.uol.com.br/memes/album/2018/08/22/hoje-e-dia-do-folclore-e-a-galera-esta-lembrando-das-lendas-e-personagens.htm?mode=list">https://www.bol.uol.com.br/memes/album/2018/08/22/hoje-e-dia-do-folclore-e-a-galera-esta-lembrando-das-lendas-e-personagens.htm?mode=list</a>;</p> <p><a href="https://www.google.com/url?sa=i&amp;url=https%3A%2F%2Fbr.pinterest.com%2Fpin%2F316377942543757739%2F&amp;psig=AOvVaw2Oj7p9JILJ12MfwYPZJUV0&amp;ust=1634473211750000&amp;source=images&amp;cd=vfe&amp;ved=0CAwQihxqGAoTCNi34rL1zvMCFQAAAAAdAAAAABDTAQ;">https://www.google.com/url?sa=i&amp;url=https%3A%2F%2Fbr.pinterest.com%2Fpin%2F316377942543757739%2F&amp;psig=AOvVaw2Oj7p9JILJ12MfwYPZJUV0&amp;ust=1634473211750000&amp;source=images&amp;cd=vfe&amp;ved=0CAwQihxqGAoTCNi34rL1zvMCFQAAAAAdAAAAABDTAQ</a>;</p> <p><a href="https://www.google.com/url?sa=i&amp;url=https%3A%2F%2Fbr.pinterest.com%2Fbr.r.u.n.a%2Fcidade-invis%25C3%25ADvel%2F&amp;psig=AOvVaw3qZZtix0KTwwAnRFoAlvXc&amp;ust=1634473802354000&amp;source=images&amp;cd=vfe&amp;ved=0CAwQihxqFwoTCKiZhcN3zvMCFQAAAAAdAAAAABAn;">https://www.google.com/url?sa=i&amp;url=https%3A%2F%2Fbr.pinterest.com%2Fbr.r.u.n.a%2Fcidade-invis%25C3%25ADvel%2F&amp;psig=AOvVaw3qZZtix0KTwwAnRFoAlvXc&amp;ust=1634473802354000&amp;source=images&amp;cd=vfe&amp;ved=0CAwQihxqFwoTCKiZhcN3zvMCFQAAAAAdAAAAABAn</a>;</p> <p><a href="https://www.google.com/url?sa=i&amp;url=https%3A%2F%2Fbr.pinterest.com%2Fpin%2F602919468847150027%2F&amp;psig=AOvVaw3J6L8JhHHnvkepBlpqmF2u&amp;ust=1634474338824000&amp;source=images&amp;cd=vfe&amp;ved=0CAwQihxqFwoTCKCX_8f5zvMCFQAAAAAdAAAAABAk;">https://www.google.com/url?sa=i&amp;url=https%3A%2F%2Fbr.pinterest.com%2Fpin%2F602919468847150027%2F&amp;psig=AOvVaw3J6L8JhHHnvkepBlpqmF2u&amp;ust=1634474338824000&amp;source=images&amp;cd=vfe&amp;ved=0CAwQihxqFwoTCKCX_8f5zvMCFQAAAAAdAAAAABAk</a>;</p> <p><u>Link das ferramentas de edição acompanhado de tutoriais:</u> <a href="https://youtu.be/bCI1c6bO_As">https://youtu.be/bCI1c6bO_As</a>;</p> <p><a href="https://youtu.be/iwQ8cWLL8K8">https://youtu.be/iwQ8cWLL8K8</a>;</p> <p><a href="https://www.gerarmemes.com.br/">https://www.gerarmemes.com.br/</a>.</p>
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>
(atividade assíncrona)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Executar a produção das paródias sobre Lendas;</li> <li>- Compartilhar as propostas de Lendas parodiadas (nome e estrutura) pelo <i>Classroom</i> da turma;</li> </ul>
<b>Recursos didáticos</b>
<i>Google Classroom</i> e demais recursos escolhidos pelos alunos;

<b>ETAPA 1</b>
(Encontro síncrono)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o esboço da primeira produção;</li> <li>- Observar as produções iniciais;</li> </ul>
- Propor a revisão das paródias e sua reelaboração em formatos de Fanfics, música, teatro e/ ou poemas através da ferramenta de criação e edição Canva;
<b>Recursos didáticos</b>
Google meet, slides e Classroom.
Links dos textos e plataformas utilizadas: <a href="https://www.canva.com/">https://www.canva.com/</a> , <a href="https://www.spiritfanfiction.com/historia/a-deusa-de-pedra-12340409">https://www.spiritfanfiction.com/historia/a-deusa-de-pedra-12340409</a> ; <a href="https://youtu.be/kZ4AxlBHbv0">https://youtu.be/kZ4AxlBHbv0</a>

<b>ETAPA 2</b>
(atividade assíncrona)
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Executar a reconstrução das paródias conforme as orientações;</li> <li>-Compartilhar as propostas do trabalho (nome e estrutura) pelo <i>Classroom</i> da turma;</li> </ul>
<b>Recursos didáticos</b>
<i>Google classroom</i> para postagem, Canva ou demais recursos escolhidos pelos alunos.

<b>ETAPA FINAL</b>
(encontro síncrono)
Apresentação do trabalho sobre a parodização de lendas; Levantar <i>Feedback</i> sobre a experiência via <i>Google</i> Formulário;
<b>Recursos didáticos</b>
<i>Google meet</i> , apresentação de slides e <i>Google</i> Formulário.

Fonte: elaboração da licencianda pesquisadora.

À vista disso, as atividades foram iniciadas após a escolha da turma específica de acordo com os horários disponíveis para a prática estagiária. Nesse percurso, destaca-se a realização de sondagens no início e final das práticas, uma vez que segundo Gauthier (1987) os resultados devem ser interpretados de acordo com os significados manifestados em oposição à meras restrições técnicas, conforme preconiza o método qualitativo.

### 3.2 CRONOGRAMA

Na tabela a seguir estão situadas as atividades desenvolvidas na realização desta pesquisa, conforme as etapas e o tempo demandado.

ETAPAS		2021											
		Fev	Mar	Abril	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
1	Escolha do tema e do orientador da pesquisa	x											
2	Elaboração e orientações do Projeto de TCC		x	x	x	x							
3	Revisão bibliográfica		x	x	x	x							
4	Defesa do Projeto de TCC					x							
5	Revisão e implementação da intervenção didática								x	x			
6	Análise dos dados coletados								x	x	x		
7	Revisão textual da pesquisa										x	x	
8	Defesa do Trabalho de conclusão de curso												x

Diante do exposto, abordaremos adiante o contexto de concretização deste estudo.

#### 4 RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA

Esta seção se dedica a abordar o contexto formativo no qual está ambientada a pesquisa-ação. Nas subseções que seguem são realizadas considerações a respeito do Estágio Supervisionado, o cenário no qual se configura as práticas implementadas e o perfil do alunado inserido neste círculo social.

##### 4.1 ATIVIDADE ESTAGIÁRIA: CENÁRIO DA PESQUISA

A experiência estagiária desenvolvida com os alunos do ensino médio da unidade educacional contemplada implicou no projeto de intervenção envolvendo Folclore e multiletramentos que serviu como subsídio para essa pesquisa-ação. Para tanto, baseado em

Pimenta (1999) é válido salientar que este relato não se dedica a registrar, meramente, a descrição das atividades realizadas, antes, visa a mobilização dos conhecimentos teórico-práticos para refletir a partir das dimensões vivenciadas.

O Estágio Supervisionado de regência se apresenta ao licenciando como uma oportunidade para vivenciar e pensar a realidade escolar em sua prática docente. Tendo em vista a necessidade de aproximar a formação de professores de Língua (gens) com o futuro campo de atuação, a experiência permite relacionar os conhecimentos desenvolvidos durante o curso e as problemáticas que circundam o universo da Educação Básica, particularmente, o Ensino Médio. Dessa forma:

É imprescindível, assim, a imersão nos contextos reais de ensino, para vivenciar a prática docente mediada por professores já habilitados, no caso, os orientadores dentro das universidades em parceria com os professores que já atuam nas salas de aula, essa é a maneira mais efetiva de proporcionar aos estagiários um contato com o ambiente em que irão atuar (PIMENTA, 1999, p. 15).

Assim, o estágio abrange o período de inserção do licenciando no futuro campo de atuação de forma supervisionada. Logo, o contato com a realidade escolar também requer a reflexividade sobre a própria prática, considerando a consciência sobre as escolhas metodológicas, o contexto de intervenção e os próprios desafios enquanto profissional.

Em face do cenário pandêmico no qual aulas remotas tornaram-se vigentes, a prática estagiária requer o enfrentamento de desafios, mas, sobretudo, se constitui como resistência educacional. Nesse ínterim, a atividade docente perpassa pela adaptação ao uso das Novas tecnologias, a abordagem inclusiva, a superação de dificuldades e a reflexão crítica sobre o processo pedagógico, possibilitando uma experiência relevante ao professor em formação inserido neste contexto sócio histórico.

No contexto de aulas remotas no qual se insere as práticas vivenciadas, a utilização de dispositivos e plataformas digitais foi contemplada para a continuidade dos estudos letivos. Nesse ínterim, docentes e discentes se organizaram para se adaptar à comunicação à distância e à nova dinâmica de atividades. Nesse percurso, as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio aqui em questão tiveram os horários flexibilizados, contendo encontros síncronos e assíncronos, nos quais eram utilizadas ferramentas específicas, como o *Google meet* para a realização de conferências ao vivo, o *Google classroom* para postagens de tarefas e trabalhos e o *Whatsapp* como meio para transmitir avisos e reforçar demais informações de interesse de cada turma.

A problemática em questão suscita discussões sobre as diferenças entre as aulas remotas e a Educação à distância (EAD), propriamente dita. Diferentemente do primeiro modo, a plena EAD requer o acesso à internet como um requisito aos alunos da modalidade e, ainda, concebe a existência de um tutor para alimentar discussões e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a falta de uma tutoria específica nas aulas remotas delega ao professor, a “missão (im) possível” de planejar aulas, lidar com aparatos tecnológicos, alimentar discussões e, ainda, tirar dúvidas de seus alunos de forma contínua e quase simultânea.

Embora o modelo adotado exponha lacunas em razão de seu caráter emergencial, verifica-se que a instituição de ensino não se isentou de ações que viessem a constituir uma proposição mais inclusiva aos discentes. Acerca disso, a LDB 9394/96, estipula a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”. Com vista a minimizar as desigualdades de acesso à internet durante o período remoto, e, ainda, a evasão estudantil, a instituição aderiu a um projeto que tem como finalidade o fornecimento de chips/pacotes de dados aos estudantes que enfrentam obstáculos para continuar a realização de atividades.

Nesse sentido, a complexidade do modelo vigente não impediu a realização de práticas diferenciadas e atrativas aos alunos. Longe disso, as dificuldades na ambientação digital possibilitaram reflexões acerca da familiaridade com as novas tecnologias.

Durante as práticas realizadas, verificou-se que a dinâmica de relacionamento durante a interação digital teve a percepção de espaço-tempo transformada. Essa percepção é reafirmada através dos estudos sobre a Educação Híbrida que nos elucidam acerca da combinação de múltiplas formas de ensinar e aprender em diferentes espaços e tempo. Tal contexto expõe a versatilidade dos prazos e dos meios utilizados pelos sujeitos para se comunicar e se destaca pela inclusão de ferramentas tecnológicas nas atividades.

Nesse aspecto, a combinação entre as metodologias ativas e o ensino híbrido favorece a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem à medida em que são eles são orientados a realizar diferentes operações no manuseio de ferramentas em prol dos objetivos traçados. A proatividade em lidar com diferentes funções tecnológicas através da superação de desafios e a escolha de diferentes possibilidades em design e gráficos preparam esses sujeitos para a solução de problemáticas atuais (MORAN, 2017, p. 24).

Com essa premissa, buscou-se, ainda, a desvinculação dos ideais conteudistas que insistem em pairar nas práticas tradicionais e proporcionar reflexões significativas além das informações expostas na superfície textual. Dessa forma, a engenharia multimodal realizada pelos alunos possibilitaria a sua preparação para lidar com um universo multifacetado que demanda por sujeitos diligentes.

Nesse ínterim, as práticas em sala de aula encontram-se, não raro em adversidades, mas também reafirmam a importância docente em detrimento do medo da substituição digital. À medida em que serviços como o Google oferecem respostas prontas e exatas para uma infinidade de conteúdos, o professor se encarrega daquilo que uma máquina não pode fazer: a arte de mediar e instigar reflexões de modo que os alunos possam se apropriar criticamente do conhecimento.

No que concerne ao egresso juvenil inserido no ensino médio em foco, faz-se necessário explicar mais especificamente sobre suas características para compreender a dinâmica adotada neste estudo.

#### 4.2 O PERFIL DO ALUNADO

O perfil dos estudantes inseridos no contexto desta pesquisa se apresenta heterogêneo e emancipatório, com grande prontidão em participar de temáticas que cercam a sociedade e fazer descobertas sobre si mesmos. Conforme assevera a BNCC:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos. (BRASIL, 2018, p. 473).

De qualquer modo, é fato que os jovens têm se relacionado de forma cada vez mais intensa com os aparatos digitais e os textos em circulação no ciberespaço, adquirindo certo grau de autonomia e liberdade. Para o público em questão, a internet se apresenta como um universo de possibilidades para criar, compartilhar, se divertir, se posicionar e por que não, aprender. Nesse percurso, eles têm contato com uma infinidade de produtos midiáticos, como filmes, séries, jogos, livros, histórias e músicas, espécimes que têm sido ainda mais consumidas durante o isolamento social causado pela pandemia.

Nesse percurso, a multiplicidade das linguagens existentes em diferentes contextos, principalmente nos meios digitais, são caracterizadas, sobretudo, pelos seus modos e semioses e necessitam ser exploradas à luz de seus potenciais educativos. Para tanto, a BNCC dispõe que o campo de linguagens estabeleça o contato dos estudantes em “[...] experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos [...]” com a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 477).

Logo, é necessário adotar estratégias didáticas que mobilizem a atuação crítica e protagonista desses estudantes nos processos comunicativos de um mundo cada vez mais dinâmico. Pautado nos princípios discutidos, o presente estudo discorre a seguir sobre a implementação da engenharia didática abordada neste documento.

## **5 PERFORMANCE PRÁTICA DO ESTUDO**

Nesta seção estão situadas as práticas da pesquisa através da análise dos dados coletados e a apresentação dos resultados. Para tanto, abordaremos o percurso didático rumo ao construto da paródia do gênero estudado e a apresentação de amostras iniciais produzidas pelos participantes da pesquisa, seguidas das amostras finais do trabalho.

### **5.1 DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO LENDA EM PROPOSTAS PARODIADAS**

A implementação da presente sequência didática foi realizada em cinco etapas com durabilidade de 1 e 2 horas estipuladas pelo horário curricular da disciplina de Língua Portuguesa.

O primeiro encontro consistiu na apresentação do funcionamento das práticas, de acordo com o método avaliativo e os conteúdos preconizados aos participantes, em especial, o gênero Lenda. Nesse percurso foi realizada uma sondagem inicial, pois, conforme (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) as práticas devem considerar as concepções prévias dos alunos. O levantamento foi realizado por meio de áudio e escrita via chat disponíveis na ferramenta das aulas, o *Google meet* através das seguintes perguntas:

- II. Quais tipos de textos vocês mais utilizam na internet?
- II. Vocês consideras proveitoso o uso de ferramentas tecnológicas nas aulas?
- III. Quais suas principais dificuldades na produção de textos escritos?

O apuramento das respostas dos alunos sobre os questionamentos levantados tem suma importância para a continuidade das práticas, já que serve para diagnosticar os desafios apresentados pela turma e a seleção de conteúdos a serem desenvolvidos.

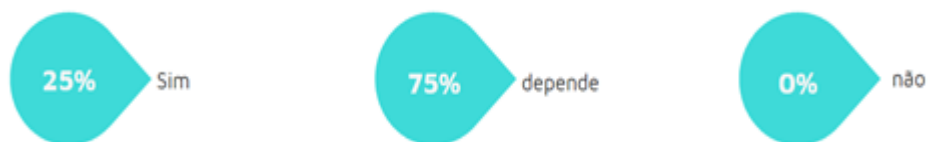
## 5.2 O OLHAR DOS DISCENTES SOBRE OS TEXTOS E AS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

Ao analisar as respostas para o segundo questionamento da sondagem foi identificado que os usos das novas ferramentas tecnológicas e os textos em circulação na internet são anseios dos alunos para tornar as aulas mais interessantes. No entanto, eles mesmos elencaram que as práticas dependem da contextualização adequada realizada pelo professor. A maturidade demonstrada nas respostas remete à necessidade de introduzir práticas diferenciadas através de ferramentas e textos digitais de modo que os potenciais educativos desses recursos sejam efetivamente explorados à luz dos objetivos das práticas, do contrário, ele não seria concretizado e tampouco a aprendizagem significativa.

Você considera proveitoso o uso de ferramentas tecnológicas nas aulas?

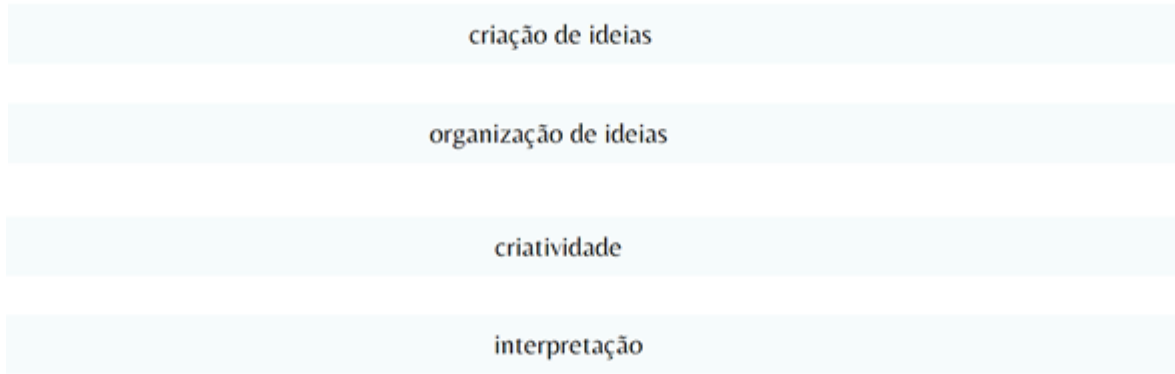
10 respostas

**Figura 3-** Representações da sondagem inicial



- II. Quais suas principais dificuldades na produção de textos escritos?

4 respostas



Fonte: elaboração da licencianda pesquisadora.

Durante a análise dos relatos dos alunos mediante o terceiro questionamento percebeu-se que alguns deles ainda não haviam desenvolvido capacidades de linguagem, conforme (cf. seção 6, DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004). Dessa forma, foi constatada uma barreira para o uso da capacidade discursiva no qual há uma insegurança em inserir e organizar as ideias de acordo com as funções textuais. Tal limitação aponta para a carência de um repertório apropriado dos conhecimentos que regem o assunto a ser discutido, bem como seu desenvolvimento na superfície textual.

Mediante a análise representada nos gráficos, é visível que os participantes da pesquisa estão envolvidos de forma habitual com os gêneros e as ferramentas digitais. Os dados apontam que esses gêneros não estão sendo trabalhados de forma apropriada nas aulas de Língua Portuguesa. Isto é, apesar da aderência, minimamente tímida ao uso dos textos em circulação no ciberespaço, não raro, eles não são contextualizados conforme a função que desempenham na atividade social, antes vigoram como meros pretextos para o Ensino gramatical.

Além disso, a sondagem inicial revelou que o ensino convencional não tem proporcionado o domínio da produção escrita pelos alunos que declararam se sentir “engessados” e com dificuldade para estruturar as ideias textuais. Diante do exposto, a sondagem nos direciona a entender que os recursos tecnológicos disponíveis devem ser usados em práticas de construção das multissemióticas, de maneira que possibilitem o desenvolvimento diverso de capacidades da linguagem e, conseqüentemente, aulas mais significativas que resultem nos novos letramentos.

### 5.3 PERCURSO DA APRESENTAÇÃO INICIAL

Após a implementação da sondagem inicial, foram levantados os desafios e as demandas do alunado pertinentes à concretização dos construtos do gênero a ser elaborado. Assim foi realizada uma breve avaliação diagnóstica para identificar os saberes prévios sobre a macro temática do folclore seguido de uma interlocução com suas lendas. A princípio, os alunos foram questionados sobre conceitos e sentidos que remetem ao folclore.

Para a análise das respostas, a visão exposta por Brandão torna-se relevante, enfatizando que:

Na cabeça de alguns, folclore é tudo o que o homem do povo faz e reproduz como tradição. Na de outros, é só uma pequena parte das tradições populares. Na cabeça de uns, o domínio do que é folclore é tão grande quanto o do que é cultura. Na de outros, por isso mesmo folclore não existe e é melhor chamar cultura, cultura popular o que alguns chamam folclore. (BRANDÃO, 1984, p. 23).

Nesse sentido, as respostas dos alunos se aproximam bastante dos conceitos apresentados por Brandão, variando desde “cultura”, “tradições populares” a simplesmente “lendas”. A restrição do conceito de folclore apenas às lendas evidencia o resquício do modelo tradicional de como ele é tratado ainda nas séries iniciais, no qual é normalmente abordado apenas as narrativas tradicionais sem a contextualização do que seria folclore. Logo, tais percepções serviram como base para a proposta de atividade, como se verá adiante.

Com base nas perspectivas apresentadas sobre folclore, foram resgatadas as discussões sobre o gênero lenda, expondo seu primórdio, seus objetivos e suas características gerais. Mais do que isso, foi abordado o desenvolvimento das Novas tecnologias e sua relação com a veiculação de lendas em diferentes formatos digitais, especialmente por meio da paródia encontrada em exemplares como memes e charges.

Por conseguinte, foi proposto que os discentes explorassem temáticas baseadas em histórias e personagens de lendas tradicionais e urbanas, nacionais e regionais para a realização da primeira produção do gênero em formato digital e paródico. A proposta foi acompanhada de tutoriais para a produção dos textos pelos alunos.

Posteriormente foi realizada a análise dos primeiros exemplares construídos pelos alunos a partir da identificação das dificuldades e das potencialidades apresentadas. Para tanto, foram consideradas as capacidades de linguagens, propostas por (cf. seção 2, DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) acompanhadas de orientações sobre os aspectos que

necessitam ser melhorados, bem como recomendações de temáticas para a versão final solicitada.

Por sua vez, a combinação multimodal da linguagem, integrando enunciados, imagens, sons e animações permite o contato dinâmico e interativo do aluno com a ferramenta. Nessa perspectiva, verifica-se que a proposta está em consonância com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de linguagens e suas tecnologias no âmbito do Ensino Médio, especialmente no que se explicita na meta 7:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 497).

Assim, as amplas possibilidades oferecidas por esse tipo de material, como refletir sobre determinado assunto, escrever, apagar e retomar ideias possibilitaram aos alunos, a protagonização de sua aprendizagem e a resolução proativa dos desafios concernentes a prática. Em análogo, a ação docente consistiu em intervir com apoio às dificuldades e potencialidades apresentadas e fornecer os subsídios necessários para a concretização da aprendizagem ativa.

As versões iniciais feitas pelos alunos variam em diferentes formatos multimodais e assuntos envolvendo política, culinária, relacionamentos, filmes e séries. Logo, a construção da forma e dos sentidos da versão inicial da paródia possibilitaram mapear as práticas juvenis apoiadas em seu imaginário. Para fins de exemplificação, estão catalogadas abaixo, algumas amostras das composições iniciais produzidas pelos discentes.

**Figura 4-** Amostra 1 da produção inicial

**Lendas brasileiras mais assustadoras:**



Fonte: acervo da licencianda pesquisadora.

A figura em destaque demonstra o modelo inicial de uma paródia. Após as observações, é possível afirmar que o produtor consegue realizar o manuseio de elementos discursivos e lexicais inescusáveis à estruturação do gênero, sem a existência de desvios linguísticos relativos à coesão e à coerência.

**Figura 5-** Amostra 2 da produção inicial



Fonte: acervo da licencianda pesquisadora.

O segundo modelo da produção inicial em apontamento demonstra o conhecimento do discente sobre as práticas culturais necessárias ao sentido atribuído no gênero, bem como seu reconhecimento através da memória coletiva dos leitores. Contudo, observa-se uma limitação substancial quanto a capacidade linguístico-discursiva presente no texto verbal, especificamente no que se refere a pontuação, todavia tais equívocos não afetaram os efeitos de sentido da construção textual que por sua vez, foi baseada em uma temática política relacionada a sua perspectiva sobre o comportamento de determinada comunidade envolvendo um assunto sobre saúde.

#### 5.4 PERCURSO DA PRODUÇÃO FINAL

Em sequência, os discentes tiveram a oportunidade de ponderar sobre as observações refletidas e lançarem à reelaboração de suas produções escritas. Nesse momento, os participantes fizeram uso de múltiplas semioses em ferramentas multifacetadas, como o Canva (cf. esquema didático do gênero trabalhado, seção 3).

Os registros catalogados à frente demonstram a confecção dos modelos finais da paródia. Tais representações se sucedem através das atividades de elaboração do produto final e de sua exposição na conferência virtual realizada pelo *Google meet*. Por meio dos dados foi possível fazer apontamentos sobre o desempenho dos estudantes quanto às capacidades de linguagem e a relevância do construto didático em torno da temática proposta.

**Figura 6-** Registro de apresentações orais dos modelos finais.





Fonte: acervo da licencianda pesquisadora.

Conforme pode ser observado na figura 5, os participantes procederam em direção à construção das paródias, bem como realizaram sua apresentação durante a conferência marcada. Para tanto, os discentes mobilizaram múltiplas capacidades de linguagem, ação, discursiva e linguístico-discursiva, bem como diferentes recursos semióticos como imagens, sons, letras, cores e movimentos em recriações configuradas em produções poéticas, gráficas, vídeos teatrais e musicais que implicam nos multiletramentos.

**Figura 7-** Letra da paródia musical sobre lendas folclóricas.

**PARÓDIA: LENDAS FOLCLÓRICAS**

(baseada na música Sonho por sonho dos artistas Leandro e Leonardo).

Nunca imaginei que eu pudesse assim  
guardar dentro de mim tantas histórias...

Tudo que ouvi e aprendi do folclore, sim  
ficou guardado aqui  
na minha memória

Não dá pra esquecer a emoção de quando eu ouvia  
quando a minha vó dizia: "o Curupira" ...  
Sem perder tempo, logo eu ia, sentar em frente á cozinha  
e ouvir mais uma "mentira" ...

Lenda por lenda  
mito por mito  
estimula a criança  
a sonhar infinito

Lenda por lenda  
mito por mito  
estimula a criança  
a sonhar infinito.

L. M.

Fonte: acervo da licencianda pesquisadora.

Ao analisar a produção final da paródia é possível perceber progressos no que tange às capacidades de linguagem dos participantes que antes apresentavam dificuldades em determinados aspectos, sobretudo em relação à capacidade linguístico-discursiva. Na produção acima destaca-se a utilização de recursos audiovisuais e o instrumento musical violão. A escolha da estrutura musical, bem como os sentidos interpelados fazem parte do imaginário cultural do aluno que se baseia em uma canção sertaneja e em relatos de infância para compor a paródia.

Embora haja um avanço em relação às capacidades de linguagem na produção textual, verifica-se pequenos desvios no aspecto linguístico-discursivo no que concerne à

concordância e a pontuação. Contudo, tais equívocos não prejudicam a compreensão do texto em sua totalidade.

**Figura 8-** Exemplar da versão final em formato de charge audiovisual.



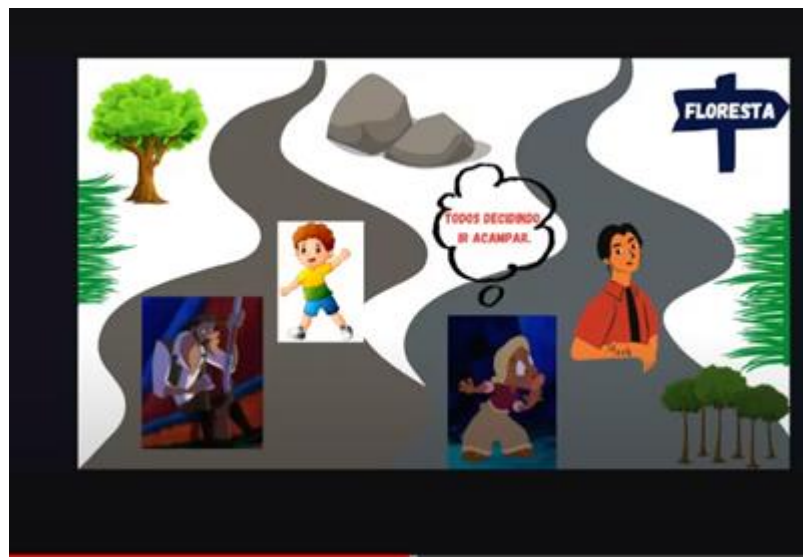
Fonte: acervo da licencianda pesquisadora.

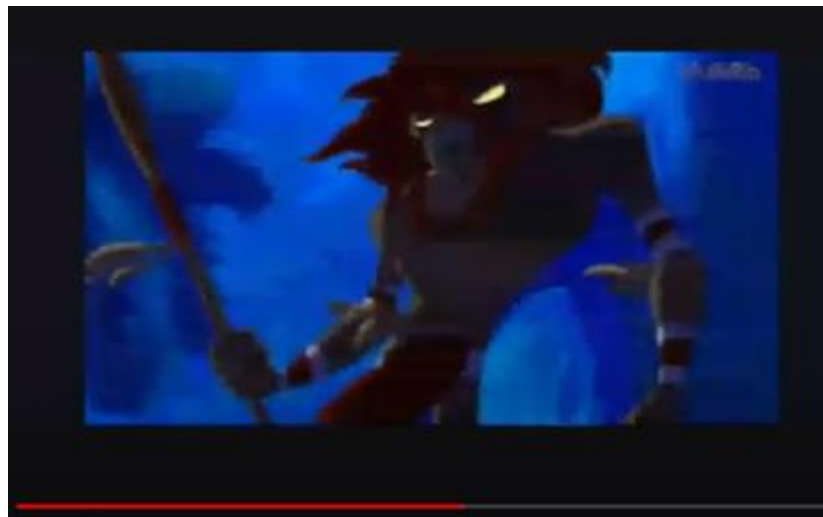
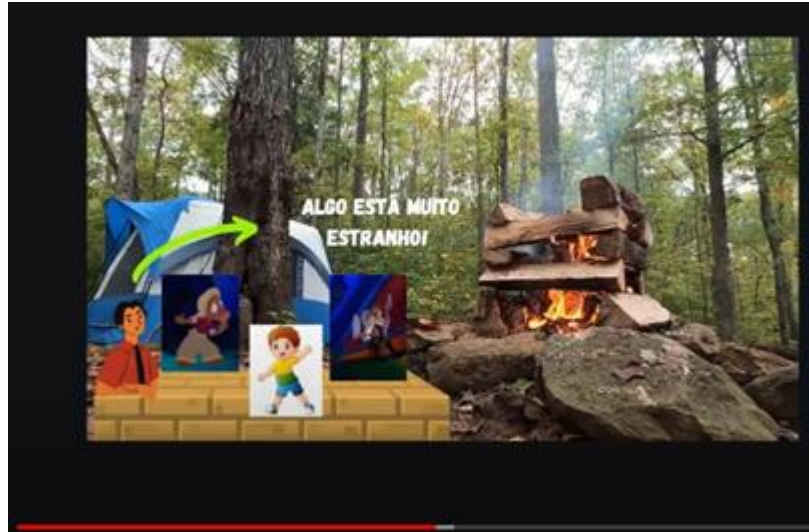
Conforme o modelo em questão, o discente produziu uma paródia em formato de charge audiovisual em que apresenta uma crítica social sobre a ausência de acessibilidade às “pessoas” consideradas deficientes e “anormais” dentro de um parque de diversão. A temática suscitou discussões entre os participantes da pesquisa, na qual foi uma oportunidade para

refletir sobre a importância da Educação inclusiva. Embora seja um acontecimento fictício, o discente soube fazer uma interlocução entre os personagens folclóricos e a realidade, na qual muitas pessoas são excluídas de práticas de lazer por não se encaixarem nos padrões considerados “normais” vigentes em muitos espaços sociais.

Em face do exposto, o participante revela um domínio considerável em sua capacidade de seleção dos recursos multissemióticos utilizados, bem como um esforço para a adequação ao contexto a que se destina o gênero textual. O uso das representações gráficas tem o intuito de estimular maior atenção por parte do interlocutor através dos balões de fala e placa, o uso de onomatopeias, cores vivas e a aparência apresentada pelos personagens, condizentes com o espaço temático. Além dessas características, percebe-se uma adequação à situação comunicativa informal na fala do personagem Saci, que utiliza a expressão “a gente” no lugar de “nós” para referir-se a si e aos demais personagens do grupo.

**Figura 9-** Exemplar da versão final em formato de curta animado





Fonte: acervo da licencianda pesquisadora.

No modelo em foco, foi produzida uma paródia em formato de curta-metragem baseada no episódio O Curupira, da série Juro que vi. A paródia teve duração de 5 minutos e foi constituída pela mescla entre elementos visuais da animação original e outros recortes retirados da plataforma Canva, na qual também foi construída. Destaca-se a inserção de uma narração oral feita pela voz masculina do Google tradutor sobre os eventos da trama que tem a floresta como cenário, uma vez que o curta original se sucede na modalidade muda, logo, a oralidade contribui para a inclusão de outros interlocutores cegos e surdos.

Embora limitada, a produção demonstra uma capacidade significativa no uso de recursos multissemióticos. Para tanto, foi utilizada a combinação de cores, imagem, movimento e sons para a transmissão das ideias satíricas subvertidas do sentido primário. Para

além dessas nuances, foi constatado o domínio da organização discursiva e dos componentes lexicais utilizados na engenharia do gênero.

Com a oportunidade de apresentar as produções aos demais participantes, os alunos puderam refletir sobre a escolha da temática textual e seu papel social, especialmente no ambiente educacional em que se pauta. Durante a dinâmica, os discentes realizaram considerações sobre a motivação para a construção da paródia, seu propósito e as ferramentas utilizadas, bem como contribuíram na avaliação dos trabalhos realizados pelos colegas. Dessa maneira, é possível evidenciar que a iniciativa colaborou para o exercício da modalidade oral de forma significativa. Assim, é necessário proporcionar aos discentes a vivência em situações de oralidade, como seminários, apresentação e debate (BRASIL, 2018, p. 507).

É de conhecimento geral que o momento das apresentações orais provoca ansiedade e nervosismo em muitos alunos. Contudo, as práticas realizadas demonstram que a interlocução entre os objetivos preconizados para a aprendizagem a partir das produções textuais e os interesses do alunado resultam, em sua maior parte, na proatividade com o manuseio dos recursos semióticos e na facilidade em se comunicar oralmente com os interlocutores, sobretudo com a visão dialógica da linguagem em BAKHTIN (2003).

Nesse sentido, a socialização oral dos alunos através de apresentação de suas recriações colabora para a articulação do pensamento crítico e conseqüentemente, o desenvolvimento da oratória. Por sua vez, as práticas decorrem de uma perspectiva de valorização da linguagem enquanto espaço de interação, na qual contempla o funcionamento dos discursos e sua relação com as dimensões históricas e sociais ANTUNES (2007), BAKHTIN (2003), MARCUSCHI (2007), ROJO (2012), VYGOTSKY (1984).

O processo decorrido demandou o desenvolvimento da auto avaliação dos discentes sobre a sequência didática implementada, da qual surtiu efeitos fundamentais para a análise da SD, como se verá adiante.

## 5.5 PERCEPÇÕES E RESULTADOS

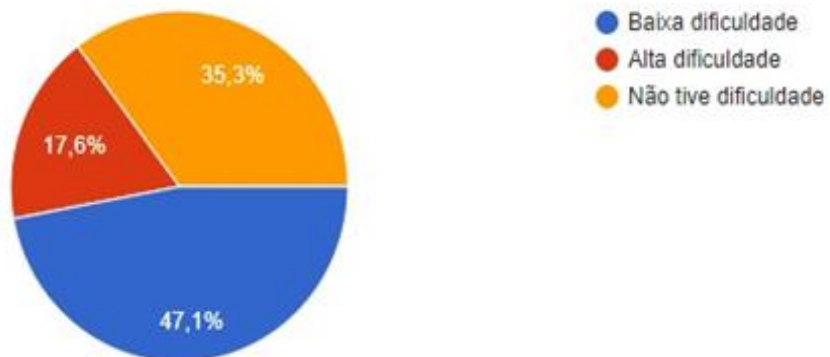
Finalizadas as etapas do modelo didático trabalhado (cf. Esquema, seção 5.3), as práticas foram direcionadas a avaliação dos participantes sobre a experiência vivenciada e a eficácia do construto didático proposto.

Na intenção de analisar como intercorreu a relação dos discentes com as proposições didáticas foram realizados dois questionamentos representados no gráfico a seguir. O primeiro buscou captar o estado de complexidade na construção das paródias, enquanto o segundo procurou levantar a natureza específica do maior desafio em sua elaboração.

**Figura 10-** Representações do questionário utilizado para sondagem final

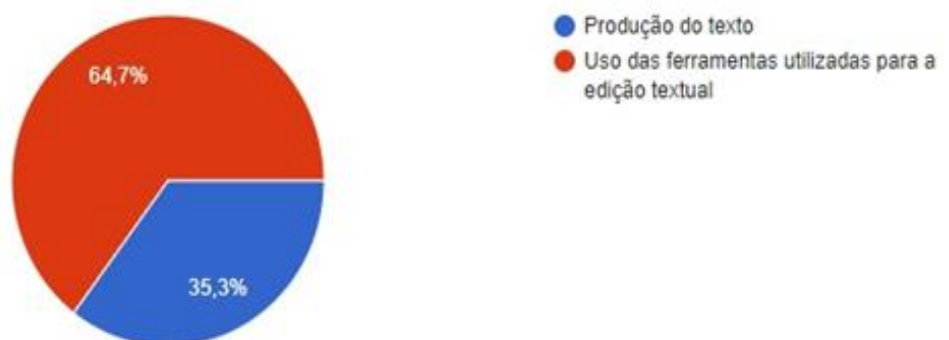
Qual seu grau de dificuldade ao produzir a paródia?

17 respostas



Qual foi o aspecto mais complexo ao produzir a paródia?

17 respostas



As respostas ao questionamento do primeiro gráfico apontam para a existência de desafios enfrentados por alguns estudantes nas produções textuais. Uma parcela reduzida dos

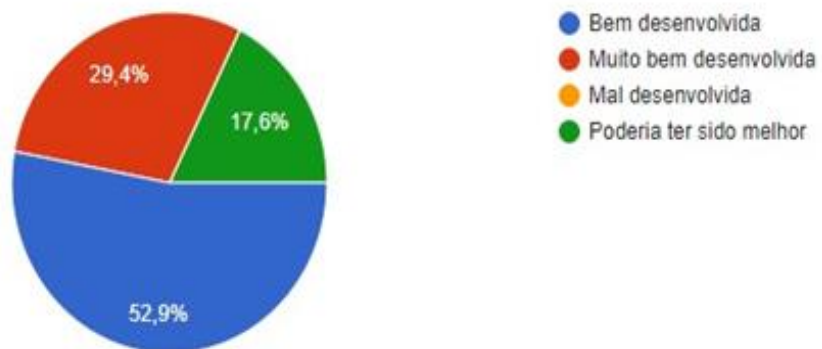
participantes apresentou alta dificuldade, enquanto outras duas enfrentaram uma baixa ou nenhuma dificuldade. Com isso é possível evidenciar que os alunos conseguiram assimilar a proposta do trabalho com o gênero Lenda e a paródia, bem como fazer uso em maior ou menor grau das ferramentas tecnológicas disponíveis para a concretização da produção.

Por conseguinte, o segundo gráfico demonstra que o principal desafio na elaboração da paródia precede o manuseio das ferramentas de edição. Tal percepção exterioriza a carência de práticas engajadas com a exploração dos múltiplos recursos tecnológicos, bem como uma limitação do alunado quanto à capacidade de ação no exercício de leitura e escrita até o momento (cf. seção 2, DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Embora tais implicações apontem para um estranhamento com as atividades inéditas, não houve um impedimento para a elaboração do gênero de acordo com o contexto a qual se destina.

Os gráficos à frente apresentam mais considerações sobre a relevância das práticas para a aprendizagem da leitura e escrita de acordo com a proposta conferida pela Sequência didática.

Qual a sua percepção sobre as práticas envolvendo lendas folclóricas e paródia?

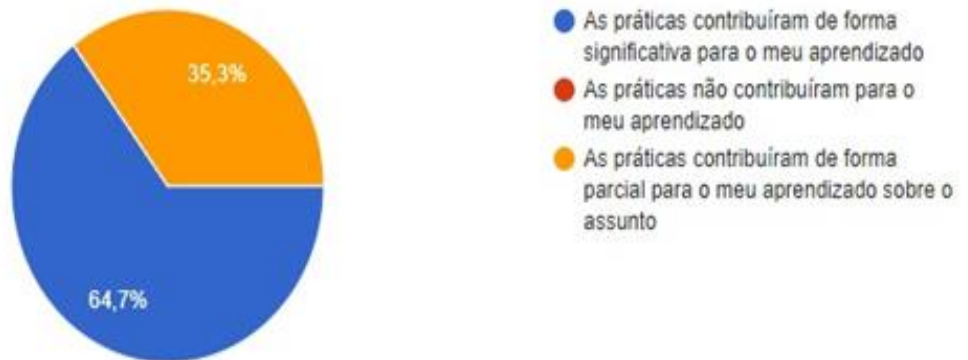
17 respostas



De acordo com o panorama apresentado, 52,9% e 29,4% dos participantes exprimem que o desenvolvimento da sequência didática foi excelente ou satisfatório. Por outro lado, 17,6% declaram um trabalho razoável. Tais percepções elucidam que apesar dos desafios enfrentados no novo modelo híbrido, a intervenção realizada promoveu progressos nas capacidades de linguagem e o desenvolvimento do seu imaginário folclórico através das práticas de leitura e produção escrita com os gêneros textuais.

As práticas envolvendo lendas folclóricas e paródia contribuíram para sua aprendizagem?

17 respostas



No gráfico ilustrado, os participantes concluem que o modelo didático utilizado conferiu a concretização da aprendizagem de acordo com os objetivos propostos, para alguns de forma significativa e para outros, parcialmente. Nesse sentido, Vygotsky (1984) retoma a necessidade considerar os níveis evolutivos de cada sujeito, uma vez que a aprendizagem decorre de processos contínuos e mais ou menos variáveis de suas vivências.

Em seguida, os participantes foram conduzidos a refletir sobre a experiência de forma dissertativa. A compilação dos enunciados a seguir revela suas percepções sobre a implementação do aparelho didático envolvendo lendas folclóricas e paródias.

Comente de forma breve sobre sua experiência com as práticas desenvolvidas.

Foi muito divertida, eu só tive algumas dificuldades na produção da paródia pois só consigo fazer pelo celular

eu me diverti desenhando e escrevendo os dialogos

Pesquisar sobre a lenda e escrever sobre ela ajudou muito a fixar o conteúdo. As paródias e os métodos utilizados foram importantes para a aprendizagem. Muito boa a experiência. (:

Tive uma experiência muito boa, pois além de ter adquirido muito conhecimento, consegui desenvolver vários métodos de aprendizado com esse conteúdo.

Gostei bastante do meu desenvolvimento para a criação da paródia, foi um desafio. Mas consegui

No desenvolvimento das parodias e durante a aprendizagem da matéria como o uso da linguagem mista entre outros foi bastante benéfico para mim, também ajudou bastante na parte de produção das parodias e também influenciou bastante no curso.

Foi uma experiência boa, pois essas práticas fizeram com que meu entendimento e meu interesse sobre o assunto fosse melhor, além disso, esse é um assunto muito que contém muitas curiosidades e é ótimo para ser estudado.

Bem... minha experiência foi de bastante aprendizado, acredito que isso vai me ajudar mais na frente!

Foram ótimas, aprendi de forma simples e prática.

Eu achei muito bom esse método de aprendizado, pois assim ficou interessante desenvolver a atividade e creio que dessa maneira eu consegui aprender melhor.

Eu achei muito bom esse método de aprendizado, pois assim ficou muito interessante desenvolver a atividade e creio que dessa maneira eu consegui aprender melhor o controle proposto.

Desenvolvimento de ideias para fazer a parodia, uso de ferramentas que antes achava que era impossível de se fazer algo.

Nunca tinha feito uma antes, gostei muito

As representações dos discentes sugerem que a sequência didática implementada atingiu os objetivos preconizados para a pesquisa e atendem ao seu questionamento orientador (cf. seção 1). A SD envolvendo a recriação do gênero Lenda folclórica em práticas de multiletramentos contribui para a ampliação de capacidades de linguagens dos alunos à medida que estes sujeitos puderam desenvolver o letramento de práticas culturais de seu tempo a partir de atividades de leitura, escrita e oralidade digital.

Desse modo, a SD serviu como ferramenta eficaz para a aprendizagem significativa-interativa ao atender a necessidade de renovação das aulas de Língua Portuguesa de forma dinâmica e contextualizada. Logo foi possível evidenciar o anseio dos estudantes por novos métodos de ensino e aprendizagem através dos relatos de aprovação das práticas desenvolvidas, no qual demonstram-se empolgados com a novidade vivenciada nas atividades.

As informações prestadas pelos participantes demonstram a necessidade de ouvir suas demandas e interesses de maneira mais habitual, uma vez que fornecem importantes subsídios para o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem. Tal levantamento realizado

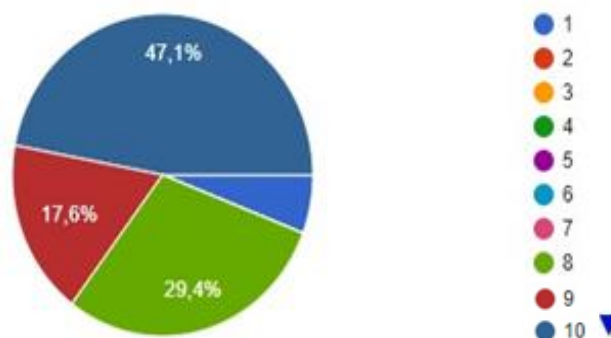
via questionário foi bem recebido pelos estudantes, que não raro, sentem-se intimidados em expor suas manifestações durante as aulas convencionais e optam pelo anonimato, no qual sentem-se mais seguros para agir com autonomia e sinceridade.

Diante disso, é inevitável não retomar a realidade do Ensino convencional, no qual perpassa no imaginário estudantil, a figura de um professor “detentor” do conhecimento e que, portanto, não deve ser questionado ou com ele dialogado. Em contrapartida, aulas dinâmicas e interativas proporcionam aos discentes a segurança necessária para agir com liberdade e responsabilidade em direção ao trabalho em suas dificuldades e potencialidades.

Dessa maneira, foi oportunizado aos participantes da pesquisa a atribuição de uma nota valorativa para o trabalho implementado em colaboração. Os apontamentos podem ser visualizados no gráfico adiante.

De acordo com as respostas anteriores, atribua uma nota de 0 a 10 para o trabalho realizado com a paródia do gênero Lenda.

17 respostas



Fonte: acervo da licencianda pesquisadora.

Os dados ilustrados demonstram a efetivação da intervenção didática de acordo com os objetivos esperados para o estudo. De acordo com as notas atribuídas entre 10, 8 e 9, a didatização das práticas de multiletramentos auxiliou os discentes a progredir em suas capacidades de linguagem a partir de seu imaginário cultural, propósito da presente pesquisa.

Nesse sentido, os resultados da avaliação do construto didático implementado evidenciam a relevância do Ensino de Língua Materna mediado pelos gêneros. Logo, é imprescindível “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou

falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Para tanto, os participantes da pesquisa puderam retomar o gênero Lenda a partir de seu contexto cultural e digital para proceder a (re) elaboração em formatos de paródia, uma vez que é necessário “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 - 98). Logo, como pôde ser constatado na avaliação estudantil, o trabalho com a reescrita através de paródias foi uma novidade para muitos, no qual puderam desenvolver múltiplas capacidades de linguagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa tem como foco a didatização do gênero Lenda através da construção de paródias. O trabalho foi desenvolvido com a finalidade de engajar os alunos do ensino médio de uma instituição em práticas de multiletramentos na expectativa de mobilizar seu imaginário folclórico e múltiplas capacidades de linguagem. Mediante o levantamento dos dados, observou-se que o contexto referido não dispunha até o momento de um construto didático voltado às atividades de leitura e escrita com os gêneros digitais, tampouco com a temática folclórica.

Com base no referencial teórico utilizado (BAKHTIN, 2003; ROJO, 2012), no método de sequência didática (cf. seção 3), nos materiais utilizados e nas vivências com os participantes das práxis percebe-se que os resultados respondem ao questionamento norteador da pesquisa. De igual modo, os dados nos direcionam para o entendimento de que a pesquisa foi suficiente para alcançar o objetivo geral e os específicos.

Dessa maneira, as considerações apontadas pela avaliação dos discentes demonstram a utilidade da SD no avanço em suas capacidades de linguagem e na mobilização de seu imaginário folclórico. Tais implicações podem ser reconhecidas através das (re) criações das amostras das paródias construídas por intermédio das ferramentas manipuladas e pelos relatos dos participantes.

Na perspectiva da didática sequenciada no ensino médio, observou-se que o aluno inserido nesse contexto apresenta interesse em práticas folclóricas. No entanto, tal temática requer uma abordagem atualizada e ajustada aos perfis juvenis encontrados. Isto é, os saberes folclóricos devem ser trabalhados em sintonia com as tendências contemporâneas das múltiplas linguagens, especialmente propiciadas pelas novas tecnologias. Logo, a consideração e a relação entre as práticas folclóricas tradicionais associada às representações contemporâneas possibilitam uma aprendizagem significativa, conforme evidenciado no desenvolvimento dessa pesquisa.

Nesse sentido, o estudo possibilitou o desenvolvimento de um construto inovador através do elo teoria e prática durante o estágio de regência, que segundo Pimenta (2009) trata-se do foco da experiência da formação de professores. O percurso decorrido promoveu a elucidação sobre a relevância de um dispositivo sequencialmente estruturado para o ensino da leitura e escrita, pelo qual é possível, dentre outros, a ampliação dos conhecimentos relacionados à prática.

A execução do modelo didático em colaboração com os participantes possibilitou a diversificação e a personalização das práticas conforme as demandas e o contexto introduzido. Os procedimentos metodológicos e analíticos empregados puderam operar com eficiência nas reais dificuldades dos discentes no que tange a leitura e a produção de textos digitais. Do mesmo modo, a sistematização das instâncias didáticas em caráter metodológico ativo contribuiu para a protagonização dos participantes no uso dos recursos tecnológicos para a construção do gênero.

Isto posto, o presente estudo procurou trilhar caminhos ainda carentes de serem desbravados por mais pesquisas que considerem o folclore em uma didática para o ensino médio. Logo, indicamos aos interessados pela referida temática, a necessidade de investigar a implementação dos métodos envolvendo a cultura brasileira nos itinerários formativos da escola ou, ainda, como os livros didáticos e mesmo o currículo sistematizam ou não sistematizam aspectos culturais e folclóricos na formação do egresso nesta modalidade.

A travessia do nível básico para o nível superior implica na construção do projeto de vida de seus participantes. Tal fase não poderia deixar de perpassar pelo imaginário cultural no qual aponta para a dinamicidade e a criatividade do contexto no qual estão inseridos. Por essa razão, as práticas culturais como o folclore e as multissemoses contemporâneas exercem

fundamental relevância na formação crítica e integral dos jovens, pois, conforme demonstrado no referencial teórico que fundamentou esta pesquisa, a educação requer a atuação e a transformação da realidade pela reflexão do passado e a exploração do futuro.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática**: Por um ensino sem pedras no caminho. 1ª Edição. Belo Horizonte: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BAYARD, Jean-Pierre. **História das Lendas**. Edição eletrônica: 2002. Disponível em: <http://www.psb40.org.br/bib/b223.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular- O Ensino Médio no contexto da Educação Básica. Brasília: MEC, 2018, p. 497. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL, LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394. 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm); Acesso em: 10 set. 2021.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 257.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: \_\_\_\_\_. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CHESTERTON, Gilbert Keith. “A ética da Terra dos Elfos”. In: **Ortodoxia**. Tradução: Ives Gandra Martins Filho. Campinas: Ecclesiae, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola**. Juiz de Fora :FALE/ UFMG, 2007, p. 78-86. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf> Acesso em: 11 set. 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FRYE, Northrop. **A Imaginação Educada**. Campinas: Vide Editorial, 2017.

GAUTHIER, Benoit. (org). **Recherche sociale**. Presses de l'Université Du Québec (Canadá): 1987.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo, Editora Aleph, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.86.

LIMA, Sônia Natália. **A decisão de ensinar (ou não) a gramática teórica no ensino básico**: depoimentos de professores de rede pública. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2006.

MACDONALD, George. **The Imagination**: Its Function and its Culture. 1867. Disponível em: < [http://www.george-macdonald.com/etexts/the\\_imagination.html](http://www.george-macdonald.com/etexts/the_imagination.html)>. Acesso em 22 set. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19- 36 .

MARCUSHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 2ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

RENARD, Jean-Bruno. **Um gênero comunicacional: os boatos e as lendas urbanas**. Porto Alegre: Revista FAMECOS, 2007, n.32, p. 97-104.

ROCHA, Sebastião. **Folclore: roteiro de pesquisa**. Belo Horizonte: Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, 1996, p. 6.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). **Escol@ Conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola. 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. e MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 12.

TOLKIEN, John Ronald Reuel. **Árvore e folha**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.