

CAPÍTULO 8

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DA RETEXTUALIZAÇÃO DE LENDAS URBANAS

Rosemberg Gomes Nascimento (UFPE)¹

Everton Henrique Souza da Silva (UFPE)²

Joseildo Joaquim de Oliveira Sousa (UFPE)³

Yasmim Cavalcante de Lima Silva (UFPE)

8.1 INTRODUÇÃO

Luiz Antônio Marcuschi (2008), na obra clássica *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, atesta que o estudo dos gêneros textuais não é novo, mas está na moda, sobretudo por causa dos vários posicionamentos teóricos e perspectivas de análise que tentam trabalhar com fatores culturais, cognitivos, textuais, entre outros, dos gêneros dentro do ambiente universitário e fora dele. Nessa gama de fatores, como

1 Doutorando em Letras/Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Colégio de Aplicação da mesma Universidade.

2 Licenciando em Letras/Português pela Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do PET-Letras.

3 Licenciando em Letras/Português pela Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do PET-Letras.

“categorias culturais holísticas” (BEZERRA, 2019, p. 309), os gêneros textuais demonstram as práticas sociais e relações tecidas entre os sujeitos, sendo inadequado reduzi-los somente às estruturas textuais, pois “todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais” (ANTUNES, 2009, p. 21).

Ao conceituarmos e debatermos os gêneros, evidenciamos, também, outra questão de extrema importância: o papel da escola no ensino de línguas pautado nos gêneros e como ele se concretiza, principalmente numa época em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta uma série de gêneros a ser trabalhada pelos professores de língua materna em determinado ano escolar desde 2018. Isso porque a escola está presente em grande parte da nossa vida e atua como mediadora de várias culturas, estabelecendo laços com a comunidade de dentro dela e do entorno. Entretanto, para pensarmos as questões pedagógicas relativas ao ensino de línguas baseado nos gêneros textuais, é preciso, inicialmente, fazermos determinadas considerações. Para Miller (2011), o ensino de línguas, a partir dos gêneros, é “ensinar o uso da língua em contextos reais”, até porque os gêneros circulam cotidianamente. Além disso, os gêneros detêm um papel significativo ao proporcionar atividades comunicativas e provêm meios para a motivação dos alunos enquanto produtores desses gêneros, sejam escritores, pintores, blogueiros, *youtubers*, *tiktokers* etc., principalmente numa época de intensa transformação digital, impulsionada pela pandemia de Covid-19.⁴

Assim, vemos a relevância do estudo e do ensino de línguas que tomam como base as situações reais de uso, a fim de que os falantes partam de seus saberes prévios para a construção de conhecimentos e ajam na sociedade através dos gêneros (MARCUSCHI, 2008), os quais são formas de ação social, orquestrando modos de representação diversos, bem como evidenciam os que se filiam aos Estudos Retóricos dos Gêneros, como Bazerman (2005, 2006) e Miller (2009). Por esse motivo, “são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 21) no processo de ensino de línguas a partir dos gêneros textuais, especialmente devido ao conceito de multiletramentos contemplar dois aspectos da construção de significados: refere-se tanto à multimodalidade dos textos quanto à multiculturalidade (ROJO; MOURA, 2019). Isso permite que esses textos sejam interativos e colaborativos, sejam híbridos (de linguagens, modos, mídias e culturas) e transgridam relações de poder, acima de tudo as de propriedades das máquinas, ferramentas, ideias, dos textos – verbais ou não (ROJO, 2012).

Ao pensarem a escola como espaço de aprendizagem e em relação ao ensino de língua materna, Fernandes e Mendonça (2019, p. 274) afirmam que “não há como dissociar o trabalho com a leitura/escrita e as tecnologias disponíveis”. Dessa forma, com o reconhecimento por parte da escola e da pedagogia dos multiletramentos podemos assumir o caráter multifacetado dos gêneros e a sua multiplicidade, além da grande importância deles para o ensino de línguas, considerando que o gênero inclui o textual, o social e o político; tendo em foco o ensino *com* os gêneros e não *sobre* os

4 Para entender a transformação digital no período pandêmico, indicamos a consulta das pesquisas realizadas pelo CETIC, disponíveis no site www.cetic.br. Acesso em: 31 jan. 2022.

gêneros, pois eles são o *meio* e não *fim* (OLIVEIRA, 2009). Ainda, se ponderarmos o contexto da pandemia de Covid-19 em que estamos inseridos, a complexidade e a necessidade de um trabalho interativo, multimodal e crítico dos gêneros ganha ainda mais força, porque o período atípico atual levou todos os docentes e discentes ao contínuo “aprender fazendo” com o uso intenso das novas tecnologias para o ensino. Por isso, a biformidade dos multiletramentos, já referida por Rojo e Moura (2019), veio à tona, o que, conseqüentemente, exigiu dos professores novos olhares para com os gêneros.

Em vista deste novo cenário educacional, impulsionado, majoritariamente, pelo momento pandêmico que vivenciamos desde 2020, este capítulo objetiva relatar a experiência oriunda da oficina sobre o ensino de línguas baseado em gêneros textuais, intitulada “Minha escola vai virar lenda: um resgate da memória coletiva a partir de lendas urbanas”, que ocorreu via *Google Meet*, ofertada para professores do Ensino Fundamental e Médio, pelo projeto de extensão Reflexões e Usos Linguísticos e Literários na Educação Básica (RULLE) do Programa de Educação Tutorial de Letras (PET-Letras) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O presente capítulo está dividido da seguinte forma: primeiramente, temos a fundamentação teórica trazendo uma breve discussão de teorias linguísticas que fundamentaram nossa oficina. Dividimos essa seção em duas subseções: a primeira traz as diferenças entre gêneros e tipos textuais, bem como o que entendemos por texto e retextualização. A segunda diz respeito aos estudos dos multiletramentos e multimodalidade, delimitando teoricamente em que se situa cada campo e as distinções entre ambos. Em seguida, partimos efetivamente para discussão e análise da oficina, descrevendo nossa proposta pedagógica, fazendo a ponte, sempre que necessário, com a teoria em tela. Encerramos nosso texto com as considerações finais resgatando os principais pontos do encontro realizado e as contribuições para o ensino de línguas.

Esperamos que as contribuições elencadas no presente capítulo contribuam para a prática docente dos professores de língua vernácula, fazendo com que os estudantes percebam que o estudo do idioma pode ser prazeroso e relacionado com os textos que os rodeiam e que produzem oralmente desde crianças, a exemplo das lendas urbanas. Acreditamos, ainda, que a proposta apresentada adiante contempla todos as práticas de linguagens elencadas na BNCC (leitura/escuta, produção de textos escritos e multissemióticos, oralidade e análise linguística/semiótica), cabendo ao docente adaptar o projeto à realidade sociocultural de sua sala de aula. Por fim, entendemos que, embora esteja direcionada principalmente a docentes de português, nosso projeto pode ser facilmente vivenciado e adaptado para as línguas estrangeiras modernas, como inglês, espanhol e francês.

8.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

8.2.1 GÊNEROS TEXTUAIS, TIPOS E O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

Compreender a distinção entre gênero textual, tipologia textual e texto é necessário para nortear o trabalho docente nas aulas de línguas materna, além de serem conceitos que ainda confundem um número significativo de professores. Cientes disso, evidenciamos determinados apontamentos em torno desse tópico descritos por Cavalcante et al. (2019) e Marcuschi (2008).

Para o presente trabalho, adotaremos a concepção de texto defendida por Cavalcante et al. (2019). A linguista, líder do grupo de pesquisa Prottexto, concebe o texto como um enunciado que acontece como evento singular e que compõe uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, expressa por uma combinação de sistemas semióticos, ou seja, combinação de diversas linguagens ou modos de representação, como defende Kress (2003). Ademais, quando elucidamos o texto como um evento, temos “a percepção de que o texto acontece cada vez que se enuncia, de maneira única e irrepetível, em um contexto sócio-histórico. Os elementos que imprimem sentido a um texto são, de fato, singulares para cada situação” (CAVALCANTE et al., 2019, p. 28). Além disso, os textos são guiados por uma orientação argumentativa, dado que, “mesmo quando não se defende um ponto de vista, o sujeito tenta, de alguma forma, induzir o outro em relação às mudanças no seu modo de pensar, ver, sentir ou agir” (CAVALCANTE, 2009, p. 26). Diante da perspectiva adotada, percebemos uma ampliação no conceito de texto, entendido não somente como enunciados verbais, mas contemplando também as diversas linguagens que são orquestradas na tessitura textual. Dessa forma, observamos que a escola começa, paulatinamente, a trabalhar com os sentidos estabelecidos por recursos semióticos além do verbal, a saber: as cores, os gestos, os traços, o som etc. Essa inclusive é uma das práticas de linguagens sugeridas na BNCC (2018), a prática “análise semiótica”.

Os textos, por sua vez, se manifestam em gêneros. Marcuschi (2008) anuncia as diferentes perspectivas teóricas que tratam do estudo dos gêneros textuais, resultando em diversas terminologias, teorias e posições a respeito de um mesmo objeto. Isso gera, segundo o autor, a falta de um norte, pois é “quase impossível hoje dominar satisfatoriamente a quantidade de sugestões para o tratamento dos gêneros textuais” (p. 151). Nesse ínterim, ele afirma que o estudo dos gêneros constitui uma área fértil interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Apoiado em Miller (1984), o pesquisador defende que os gêneros não podem ser vistos como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, e sim como formas culturais e cognitivas de ação social que, quando corporificadas na linguagem, nos levam a perceber os gêneros como entidades dinâmicas.

Diante disso, sublinhamos a definição de gênero textual que Marcuschi (2008) apresenta ao defender a ideia da impossibilidade de não se comunicar verbalmente por algum gênero e, conseqüentemente, por algum texto, uma vez que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (p. 154).

Sendo assim, os gêneros podem ser concebidos como entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Ademais, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 154).

Sob esse ângulo, os gêneros textuais são diversos e sempre podem surgir novos, assim como desaparecer, já que eles são os textos que encontramos em nossa vida diária, de acordo com os objetivos comunicativos que temos nas diversas situações, a exemplo das lendas urbanas, *memes*, rótulos de produtos, comentários de rede social, *tuítes*, dentre outros. A produção de gêneros nas últimas décadas vem se dando de forma muito profícua, com o surgimento das novas tecnologias digitais, sobretudo computadores e smartphones, quando conectados à internet.

Com o amparo dos documentos educacionais oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e, mais recentemente, a BNCC (2018), parece ser bastante aceito entre a comunidade de professores de língua materna que o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa deve pautar-se através de gêneros textuais. No entanto, sabemos que não são poucos os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino, pois muitas das vezes os gêneros são utilizados pelo professor apenas como subsídio para o ensino da gramática normativa tradicional, por meio de atividades, como circular verbos, advérbios, dentre outras. Nesse cenário, “a decisão de se trabalhar com os gêneros exige preparo e merece cuidados para não se cristalizar a ideia de que cada gênero tem uma forma fixa, imutável e circula em um único domínio discursivo” (DELL’ISOLA, 2007, p. 8).

Uma das maneiras de se trabalhar com uma diversidade significativa de gêneros textuais, considerando a função sociodiscursiva desses textos, é mediante atividade de retextualização, ou seja, um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem. A título de exemplo, em um projeto pedagógico com o gênero textual lendas urbanas, poderíamos disponibilizar seis lendas a seis grupos de alunos e pedir que as equipes as retextualizem no gênero *peça teatral*. Cada estudante precisaria reconhecer as características formais e funcionais do gênero a ser retextualizado, realizando operações necessárias para o processo de retextualização. Vale ressaltar que o conteúdo temático original das lendas deve ser preservado, embora possam ser feitas intervenções quando o gênero exigir. As atividades de retextualização são produtivas porque contemplam várias práticas de linguagem, como afirma Dell’Isola (2007):

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto, dentre elas ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto (DELL’ISOLA, 2007, p. 8).

Dessa maneira, defendemos que um mesmo tema pode ser abordado através de diferentes gêneros textuais e isso certamente torna o ensino do idioma mais atrativo e plural, à medida que o grupo-classe pode se debruçar em vários gêneros. Estamos de acordo com Dell'Isola (2007) quando enfatiza que com as atividades de retextualização “são recriados novos textos os quais podem se modificar, se transformar, sem nunca deixarem de conter elementos de textos precedentes, seja de maneira explícita e implícita” (p. 38).

Com os exercícios de transformação textual sinalizados nos parágrafos anteriores, é possível também desenvolver com os estudantes atividades com tipos textuais específicos dos gêneros de origem ou os que serão retextualizados. É importante, no entanto, traçar a distinção entre os gêneros e os tipos. Estes últimos são caracterizados como uma espécie de construção teórica, a qual se define pela natureza linguística de sua composição, levando em consideração aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, entre outros. De acordo com Marcuschi (2008), os tipos textuais abrangem uma categoria limitada e sem tendência a aumentar, categorizados como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Por isso, ponderações merecem ser feitas, entre elas devemos levar em consideração que, em todos os gêneros, os tipos existem e que um mesmo gênero textual pode ter a presença de mais uma tipologia em sua composição, ainda que haja uma tipologia mais predominante. Encerramos esta seção reproduzindo um clássico quadro, desenvolvido por Marcuschi (2003), que traz de modo bastante didático a distinção entre gêneros e tipos textuais.

Quadro 8.1 – Distinção entre gêneros e tipos textuais

TIPOS TEXTUAIS

1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição

GÊNEROS TEXTUAIS

1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2003).

8.2.2 OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE

À vista da complexidade e dinamicidade dos gêneros e textos, o *New London Group* (NLG) surge com a pedagogia dos multiletramentos, por intermédio de um Manifesto, publicado em 1996, intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, que se voltava para os estudos semióticos dos textos. Desse jeito, o manifesto articula diferentes formas de produção, veiculação e consumo, assim como expande o olhar sobre letramentos para além do letramento da letra. Evidencia ainda que o letramento escolar grafocêntrico, apesar de ser importante, não é suficiente para conseguir abranger as constantes mudanças, principalmente tecnológicas, que acontecem tanto local quanto globalmente (COPE et al., 2020). Participaram do manifesto estudiosos de distintas áreas com pesquisas relacionadas à educação linguística, a saber: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

É importante elucidar que, no manifesto, surge explicitamente pela primeira vez o termo “multiletramentos”, o qual pode ser entendido como:

As práticas de textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos, majoritariamente digitais, mas também impressos que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura que vão muito além da compreensão e produção do texto escrito (ROJO, 2017, p. 4).

No Brasil, é com a professora da Unicamp, Roxane Rojo, que o conceito é disseminado no interior da linguística e da educação. Para Cope et al. (2020), o termo multiletramentos está associado a dois aspectos principais de construção de significados. O primeiro deles é a diversidade social, “ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de um domínio específico” (p. 19). Os estudiosos do NLG sustentam que o ensino deve voltar-se, sobretudo, aos projetos pedagógicos que consideram as diferenças multiculturais existentes em sala de aula, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica. O projeto pedagógico que sugerimos, por exemplo, estaria em uma das dimensões da pedagogia dos multiletramentos, se direcionada à cultura local em que o grupo-classe está inserido.

A segunda dimensão da construção de significados apontada na ideia de multiletramentos é a de multimodalidade, que pode ser concebida como todos os meios, ou modos de representação⁵ que usamos para construir significados, através dos textos (KRESS, 2003). Com a noção de multimodalidade, podemos notar a influência dos estudos de Kress no NLG, considerando que os estudos multimodais desenvolvidos pelo semiótico são anteriores ao manifesto dos multiletramentos. Nesse quesito, é salutar registrarmos que é possível fazer uma análise multimodal dos textos sem necessariamente debruçar-se sobre os estudos dos multiletramentos. A multimodalidade

5 O que uma cultura disponibiliza como meio para tornar significado (KRESS, 2003).

dade é uma teoria que estuda a relação de sentido entre os diversos modos de representação e recursos semióticos elencados em um texto. Os multiletramentos, por sua vez, sugerem uma pedagogia que inclui os textos multimodais/multissemióticos em seu escopo, junto com as questões culturais, visando à transformação social do estudante a partir da escola.

Consciente disso, o Manifesto não poderia, sob nenhuma hipótese, desconsiderar a multimodalidade no documento, na medida em que é consenso entre os estudiosos da linguagem que todos os gêneros textuais são multimodais, pois na construção desses são usados mais de um modo de representação, como “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONISIO, 2006, p. 178). De acordo com Nascimento (2013), na contemporaneidade é “praticamente impossível interpretar e analisar gêneros diversos com atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser produzido, um gênero deve combinar vários modos de representação” (p. 32).

Tais constantes mudanças na produção dos textos, em especial os nascidos no ambiente digital, acontecem por intermédio de diferentes linguagens, a saber: escrita, imagem e som (XAVIER, 2005, 2011, 2013b), imbricadas a fim dos propósitos comunicativos dos usuários que, dentro do espaço virtual, encontram diferentes formas de dizer uma mesma mensagem. Daí a multimodalidade, compreendida como a imbricação dessas linguagens nas produções textuais dos sujeitos, ganha novos olhares do Grupo num mundo cada vez mais conectado e se estende como função dos professores trabalharem com esses novos modos de comunicação. Dessa maneira, de acordo com Rojo (2012), o NLG anuncia a necessidade de a escola tomar para si os recentes letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte advindos das novas tecnologias da informação e comunicação, e abranger também nos currículos a grande pluralidade de culturas presente nas salas de aula de um mundo globalizado, visto que muitas culturas são tratadas de forma intolerante.

No momento em que defende uma teoria a ser aplicada à sala de aula, o NLG divide a pedagogia dos multiletramentos em quatro elementos de construção de significados: *situated practice* (prática situada), *overt instruction* (instrução explícita), *critical framing* (enquadramento crítico) e *transformed practice* (prática transformada). Um estudo recente de Cope et al. (2020) reformula os elementos apontados no manifesto original, traduzindo-os “em processos de conhecimento mais imediatamente reconhecíveis, relativos ao planejamento, à documentação e ao rastreamento da aprendizagem” (p. 75). Apresentamos a seguir o quadro com a relação entre os processos de conhecimento e os quatro elementos propostos pelo NLG:

Quadro 8.2 – Relação entre os processos de conhecimento e os quatro elementos propostos pelo NLG

Experienciando	Prática situada
Conceitualizando	Instrução explícita
Analizando	Enquadramento crítico
Aplicando	Prática transformadora

Fonte: Cope et al. (2020).

Para Cope et al. (2020), os processos de conhecimento⁶ devem ser concebidos como “tipos fundamentais de pensamento em ação, isto é, coisas que se podem fazer para conhecer” (p. 74). A emergência de uma nova pedagogia pautada nos multiletramentos possui, então, estreita relação com a noção de processos de conhecimento e é justamente o movimento pautado no ensino e na aprendizagem através da mobilização de conhecimentos diversos que faz com que se defenda a pedagogia dos letramentos como uma “epistemologia”.

Com base nas discussões teóricas realizadas nas seções anteriores, seguiremos com a discussão e análise da oficina. Pontuamos que as teorias apontadas neste capítulo também fizeram parte do primeiro momento de encontro formativo.

8.3 MINHA ESCOLA VAI VIRAR LENDA: UM RESGATE DA MEMÓRIA COLETIVA A PARTIR DE LENDAS URBANAS

O RULLE, projeto de extensão do PET-Letras/UFPE, como dito anteriormente, se voltou para docentes do Ensino Fundamental e Médio, sendo realizados seis encontros via *Google Meet* por causa do isolamento social decorrente do novo coronavírus para a concretização de seis oficinas presenciais. A divulgação das inscrições dessa atividade se deu de forma geral pela conta do *Facebook* E do iG do Programa no *Instagram*⁷ e pelos próprios educadores que compartilharam informações acerca da iniciativa com outros colegas de profissão. Ao todo, tivemos cento e vinte e dois (122) inscritos no projeto que acompanharam as seis oficinas em dias distintos, porém deteremos nossa atenção às ações da terceira oficina – “Minha escola vai virar lenda: um resgate da memória coletiva a partir de lendas urbanas”. Foram quatro momentos para sua concretização, sendo estes divididos entre os facilitadores do Grupo PET, a fim de fazer a construção de conhecimentos de forma colaborativa, e complementados pelas contribuições dos professores participantes.

À procura de um gênero textual que abarcasse os propósitos da atividade ministrada, os organizadores da oficina conversaram e escolheram o gênero lendas urbanas, definido como “narrativas coletivas carregadas de efeitos de verdade e de apelo à autoridade que fazem parte do conhecimento popular e da cultura informal”

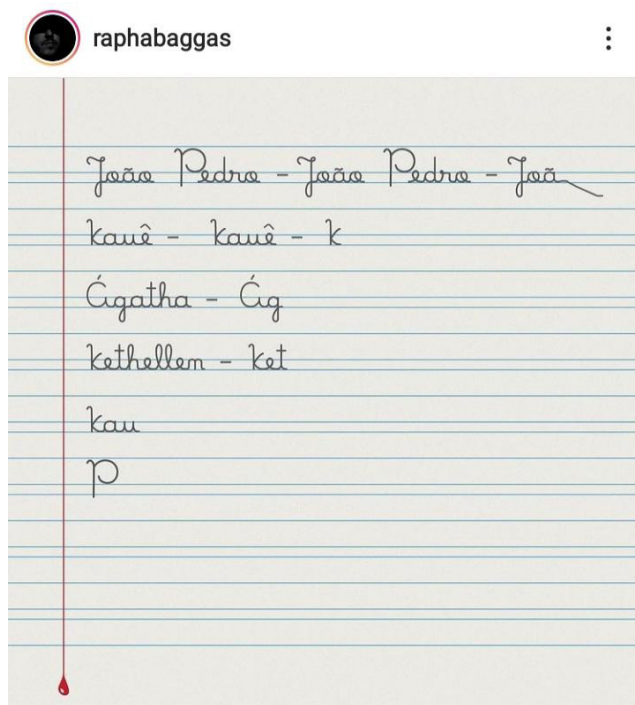
6 Para entender mais como funcionam os processos do conhecimento na Pedagogia dos Multiletramentos, sugerimos a leitura do livro *Letramentos*, escrito por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020).

7 O iG do PET-Letras/UFPE na rede social *Instagram* é @petletrasufpe.

(DION, 2008, p. 1). A escolha desse gênero foi satisfatória, visto que, além da modalidade escrita, as lendas urbanas possuem notória visibilidade na tradição oral. Outrossim, evidenciam a cultura pernambucana, tendo em vista que as expressões culturais de Pernambuco, em muitos casos, persistem em ser pouco debatidas nos espaços escolares, ainda que despertem grande interesse por parte dos estudantes. Por fim, levamos em consideração o nosso público-alvo, que, em grande parte, reside em Pernambuco, e participantes de outros estados com a possibilidade de se aproximar de nossa cultura.

Decidido isso, em um primeiro instante do encontro on-line, buscando explicitar com qual teoria nos filiamos, julgamos necessário, para isso, começar pela fundamentação teórica, mostrando aos ouvintes os conceitos de “texto” (CAVALCANTE et al., 2019), “gênero” e “tipo textual” (MARCUSCHI, 2003, 2008). Vale destacar que, durante a apresentação da base teórica, permitimos que os educadores complementassem o que estava sendo dito e/ou tirassem suas dúvidas, com o objetivo de que todos compreendessem conjuntamente o caminho que estava sendo trilhado até a proposta didática a partir de lendas urbanas. Todo esse diálogo foi feito através de *slides* com gêneros textuais do cotidiano que apresentem em suas tessituras uma pluralidade de recursos semióticos, como no exemplo observado a seguir, coletado da rede social *Instagram* do *design* Rapha Bagas.

Figura 8.1 – Postagem do *Instagram* que evidencia a multimodalidade em produções textuais escritas, sobretudo digitais.



Fonte: @raphabaggas (2020).

Após a discussão inicial, evidenciamos o papel e a relevância dos “dois multis” (o multimodal e o multicontextual) dos multiletramentos e o que é a pedagogia dos multiletramentos, caracterizando os quatro tipos de processos de conhecimento estabelecidos por Cope et al. (2020) e como podem ser utilizados em sala de aula. Para focalizarmos no ensino de línguas por intermédio do gênero textual lendas urbanas, apresentamos o conceito de memória coletiva definido por Bloch (1998)⁸ e a distinção entre retextualização e reescrita (Dell’Isola, 2007). Esta última está atrelada à transformação de um gênero para outro, por exemplo, retextualizar o gênero de lenda urbana para *podcast*. Já aquela primeira refere-se ao mesmo texto após este ter passado por alguns ajustes, a exemplo de quando o professor passa uma atividade para que o aluno reescreva o texto corrigindo as inadequações gramaticais. Por isso, na reescrita, não há mudança de gênero. A atividade proposta na oficina estava relacionada à prática de retextualização, uma vez que objetivou a exploração de novos gêneros textuais para o ensino de línguas.

Esse primeiro momento de apresentação foi importante para uma introdução aos conceitos acadêmicos por parte dos professores ouvintes, em virtude do fato de que determinados docentes saíram da universidade há um tempo, num período em que as questões atuais não eram debatidas, assim como uma revisitação à outra parte dos educadores que não possui acesso a uma formação continuada. Dentro da ideia de que a oficina nasce com a proposta de dar um suporte teórico e aplicado aos formadores de cidadãos críticos da educação básica, proporcionar tal base teórica inicial instigou as reflexões que vieram a ser concretizadas nas etapas seguintes da atividade ministrada.

Posteriormente, sobre as lendas estritamente, Roberto Beltrão, escritor e jornalista, falou a respeito de como o processo de uma lenda urbana ocorre, isto é, o que faz com que ela seja perpetuada mesmo entre gerações diferentes; bem como para a partilha de experiências e resolução de dúvidas e curiosidades sobre esse mundo. Esse momento serviu também para atestar a dimensão multicontextual dos multiletramentos, pois nos percebemos enquanto seres multifacetados, perpassados por vivências e constituídos por nossas culturas de diferentes formas. Podemos dizer que proporcionou, ainda, a imersão necessária para realização da proposta de atividade: retextualizar lendas urbanas regionais do Recife, coletadas do livro *Assombrações do Recife velho* (1987), de Gilberto Freyre, e do site “O Recife assombrado”.⁹

Divididos em quatro grupos, os ouvintes retextualizaram as lendas “O Boca-de-Ouro” (1987), para o gênero quadrinho; “O Santa Isabel do Recife” (1987), para *podcast*; “Fantasma do Capibaribe” (1987), para radionovela, e “Os crimes do Papa-figo” (2016), para esquete. Foram sugeridos os gêneros para os quais os educadores deveriam retextualizar, mas adotar ou não competia aos grupos. Depois de vinte (20) minutos de atividade, período em que os facilitadores também participaram para eventuais orientações, houve um momento de socialização dos trabalhos produzidos. Dispomos, a seguir, de dois exemplos dessas produções:

8 Bloch (1998, p. 229) advoga que para a lembrança durar, é necessário que os indivíduos, além de mantê-la acesa em sua época, devem repassar e transmitir essas representações para outros jovens.

9 Para uma melhor visualização do site, que conta com várias lendas urbanas, deixamos o *link* da página: <https://www.orecifeassombrado.com/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Figura 8.2 – Retextualização da lenda urbana “O Santa Isabel do Recife” (1987), feita pelo primeiro grupo na ordem de apresentação.



Fonte: Arquivo pessoal do PET-Letras/UFPE.

Figura 8.3 – Retextualização da lenda urbana “O Boca-de-ouro” (1987), produzida pelo terceiro grupo na ordem de apresentação.



Fonte: Arquivo pessoal do PET-Letras/UFPE.

Percebemos, a priori, na visualização desses dois exemplos, que o primeiro grupo, diferentemente do terceiro, não adotou a proposta do gênero para a retextualização. Devido ao caráter on-line e à disposição de tempo, não seria viável retextualizar para *podcast*, tendo escolhido, então, o gênero notícia. A partir dessa atividade, interpretamos que os participantes necessitaram mobilizar seus conhecimentos a respeito dos gêneros textuais notícia e tirinha. Da mesma forma, fizeram uso de sua criatividade para criar uma notícia através da lenda na Figura 8.2, e também para criar um cenário à história, no caso da Figura 8.3. Outra característica importante dos multiletramentos é a importância das tecnologias de informação e comunicação nesse processo de apropriação dos gêneros, reforçada pela modalidade em que essa oficina ocorreu. Além disso, foi necessária a movimentação de modos de representação e recursos semióticos específicos dos gêneros notícias e quadrinhos com o intuito de tornar as retextualizações visualmente atrativas, a citar: imagens, balões, cores, fontes, *emojis*, dentre outros.

Os participantes deviam pensar em maneiras de adequar a linguagem aos gêneros escolhidos para a retextualização porque uma tirinha dialoga com os leitores de maneira diferente que uma notícia, sem desconsiderar o fator imagético do texto para criar sentido(s). Podemos, nesse sentido, analisar o caráter mais objetivo e factual conferido à lenda urbana “O Santa Isabel do Recife” (1987), na Figura 8.2, com o gênero notícia, não deixando de lado o que a história diz a respeito desse fantasma, quando contado em seu gênero original. Esse elemento é associado, ainda, a uma imagem de representação e a um lugar que faz parte da cultura pernambucana e a representa: o teatro Santa Isabel, palco de diversas histórias de terror. Já no segundo exemplo da Figura 8.3, a partir de um *site* que viabiliza a criação de quadrinhos,¹⁰ observamos que a língua foi usada em sua forma mais informal e com recursos do ambiente virtual, uma vez que há o uso dos *emojis*. Há também a característica visual própria do gênero tirinha, por meio da construção de um cenário, objetivando evocar o medo dos leitores: um homem andando sozinho à noite em uma área arborizada e de pouca iluminação, o qual, após o encontro com o Papa-figo, é encontrado morto ao amanhecer.

A partir dessa análise da oficina e de todos os trabalhos produzidos e apresentados pelos ouvintes, discutimos o quão importante é tratar a língua como parte da cultura, sendo ambas (língua e cultura) múltiplas e multifacetadas, considerando que se manifestam em gêneros. Os gêneros são também diversos e com especificidades diferentes, através dos quais a língua(gem) se adapta, muda e cria relações. O momento final se concretizou com os facilitadores propondo gêneros que propiciam a abordagem da lenda urbana para o ensino de línguas, como entrevista com pessoas da comunidade, com a intenção de saber quais são as lendas urbanas locais, e criação de páginas nas redes sociais *Instagram* e/ou *TikTok* para a divulgação das lendas, o que pode ser feito por meio, ainda, de *lives*, tratando-se do espaço virtual. Além disso, foram sugeridos também livros, um filme e *sites*, a fim de deixar explícita a noção de que a abordagem cultural, sendo a língua parte dela, por meio do gênero textual pode, sim, ser diversa, inclusiva, divertida e respeitosa.

10 Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/pt/storyboard-criador>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, traz em seu escopo novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa, inserindo de forma expressiva a necessidade de que a escola produza textos multissemióticos e evidencie, assim, o quanto a sociedade atual é eminentemente multimodal e multicontextual. As novas tecnologias, por exemplo, são uma prova viva disso e nossos estudantes, imersos no ambiente virtual, produzem diariamente gêneros discursivos digitais que circulam em computadores, tablets ou smartphones, conectados à internet.

Diante desse novo cenário, cabe à escola adaptar-se ao novo, que nem é tão novo assim, considerando que desde 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabeleceram a necessidade de se trabalhar com Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula, fato que aconteceu intensamente a partir de 2020, por ocasião da pandemia de Covid-19, o que fez com que a sala de aula fosse transmutada do ambiente físico para o virtual. Assim, colégios e professores foram obrigados a reinventar-se a fim de tornar o ensino mais atrativo e criativo, driblando as dificuldades digitais, próprias daqueles que não eram familiarizados com tecnologias.

A proposta apresentada neste capítulo visa justamente tornar o ensino de línguas cada vez mais atrativo pautando-se em gêneros textuais que fazem parte do cotidiano do estudante, em nosso caso lendas urbanas, as quais integram a memória popular e são contadas de geração a geração normalmente por parentes mais velhos. Acreditamos ainda que o processo de retextualização é uma estratégia metodológica eficaz para o ensino através do gênero, na medida em que proporciona que o professor lance mão de textos diversos, que devem ser escolhidos de forma colaborativa com os estudantes. Essa parceria pode tornar a aprendizagem de idiomas mais eficaz, considerando que o discente se sente parte do processo. A escolha conjunta dos gêneros a serem retextualizados normalmente se dá porque o estudante deve ser produtor habitual do texto, possibilitando, dessa forma, que haja uma maior interação e troca de conhecimentos entre o grupo-classe.

Portanto, esperamos que a experiência socializada neste livro proporcione momentos não só de aprendizagem, como também de pura diversão, pois entendemos que a escola deve ser um ambiente leve, lúdico e o estudante deve ter prazer em frequentar essa instituição que é uma importante ferramenta de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, Charles. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: BAZERMAN, Charles. *Gênero, escrita e agência*. São Paulo: Cortez, 2006.

- BELTRÃO, Roberto. Os crimes do Papa-figo. *O Recife assombrado*, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://www.orecifeassombrado.com/assombracoes/os-crimes-do-papa-figo/>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Algumas teses sobre gênero na relação com texto e discurso. In: ENCONTRO REGIONAL DE LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2019, Arcoverde. *Anais [...]*. Arcoverde: AESA-CESA, 2019. p. 300-311.
- BLOCH, Marc. Memória coletiva, tradição e costume: a propósito de um livro recente. In: BLOCH, Marc. *História e Historiadores: textos reunidos por Étienne Bloch*. Lisboa: Editorial Teorema, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MECSEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MECSEF, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. *Revista (con)textos linguísticos*, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27888/18773>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- CAZDEN, Courtney *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, United States, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. São Paulo: Unicamp, 2020.
- DELL'ISSOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. São Paulo: Lucerna, 2007.
- DION, Sylvie. A lenda urbana: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural. *Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*, Boitatá, n. 6, p. 1-13, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8012/lenda%20urbana%20Sylvie%20Dion%20ok.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 fev. 2022.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.
- FERNANDES, Áquila Gomes de Souza; MENDONÇA, Mércia Suyane Vieira. Oficina de leitura e escrita: Multiletramento e as possibilidades no fazer docente. In: LIMA, Ana Maria Pereira; FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo. *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 270-278.

- FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo. *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 270-278.
- FREYRE, Gilberto. *Assombrações do Recife velho*. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: MILLER, Carolyn. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora da UFPE, 2009.
- MILLER, Carolyn. 2011. *Bate-papo acadêmico – Gêneros – Charles Bazerman e Carolyn Miller*. Disponível em: https://www.academia.edu/41867151/Bate_Papo_Acad%C3%AAmico_G%C3%AAneros_Charles_Bazerman_e_Carolyn_Miller. Acesso em: 04 fev. 2022.
- NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. *Infográficos: conceitos, tipos e recursos semióticos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. In: V SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS., 2009, Caxias do Sul, RS. 20 p. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200003>. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18f0T9mgCyXgHT4zPjroyV-chp281gh_dn/view. Acesso em: 31 out. 2021.
- RAPHABAGGAS. João Pedro. [S. l.]. 20 maio 2020. *Instagram: @raphabaggas*. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CAaP7sBni8E/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 31 jan. 2022.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos letramentos em tempo de web2. *Revista The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n. 1, 2017.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- XAVIER, Antônio Carlos. 2005. *Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais na internet*. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1484>. Acesso em: 07 jun. 2020.

- XAVIER, Antônio Carlos. A (in)sustentável leveza do internetês. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Como lidar com essa realidade virtual na escola: ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- XAVIER, Antônio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. *Revista (Con)Textos Linguísticos (Edição Especial ABEHTE)*, v. 7, n. 8.1, 2013a.
- XAVIER, Antônio Carlos. *Retórica Digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada pelo computador*. Recife: Pipa Comunicações, 2013b.