



DO LIVRO AO VÍDEO: ANANSE E AS HISTÓRIAS

Jeane dos Santos

Roseane Batista Feitosa Nicolau

Universidade Federal da Paraíba – enaesjantos@hotmail.com

Universidade Federal da Paraíba – rosenicolau.ufpb@gmail.com

Resumo: É fato que muitos alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental nem lendo nem escrevendo como deveriam. A partir desta realidade, acreditamos que o trabalho com textos multimodais possam ampliar as possibilidades de interação nas aulas de língua portuguesa e promover uma aprendizagem plural. Sendo assim, este artigo propõe um trabalho de leitura e produção textual com o conto “Ananse vira o dono das histórias”, de Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité, juntamente com o vídeo “O baú de histórias”, produzido por alunos de uma escola municipal de São Paulo. A proposta tem como ponto inicial uma atividade exitosa desenvolvida na disciplina de língua portuguesa em turmas de 6º ano de uma escola municipal de Jacaraú-PB, em 2016. Logo, este trabalho tem como objetivo incitar o professor a dinamizar a prática da leitura e da escrita tendo por suporte o uso de recursos audiovisuais no contexto educacional. Esta pesquisa exploratória está fundamentada em autores que trabalham com multiletramentos, a exemplo de Dionisio (2011), Rojo (2012); Masetto (2005) ao abordar a mediação pedagógica; Costa (2013) quando defende que a linguagem visual é inclusiva. Com a atividade desenvolvida em sala de aula constatamos que a utilização do vídeo estimulou a concentração e a interação entre os sujeitos, principalmente os menos participativos e indisciplinados. E com a proposta almejamos ampliar as possibilidades de uso do conto e do vídeo em sala de aula.

Palavras-chave: Multiletramentos, língua portuguesa, Ensino Fundamental.

1 Introdução

É fato que muitos alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental nem lendo nem escrevendo como deveriam. Diante desta realidade, mesmo que o professor esteja preparado para atender aos discentes com necessidades e ritmos de aprendizagem díspares, o processo de ensino e de aprendizagem pode ser comprometido, à medida que os alunos apresentem habilidades muito aquém do que é exigido para determinado nível.

O não enfrentamento de tal situação pode contribuir para a falta de interesse do aluno, provocando o distanciamento entre este e o ambiente escolar. Sendo assim, este trabalho apresenta uma proposta didática a partir do uso de textos multimodais nas aulas de língua portuguesa. Ou seja, sugerimos um trabalho de leitura e produção textual com o conto “Ananse vira o dono das histórias”, de Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité, juntamente com



o vídeo “O baú de histórias”, produzido por turmas do 7º ano de uma escola municipal de São Paulo.

Logo, este artigo tem como objetivo geral incitar o professor de língua portuguesa a dinamizar a prática da leitura e da escrita tendo por suporte o uso de recursos audiovisuais no contexto educacional. Para isso, enfatizamos que é necessário: a) motivar os alunos para a leitura do conto “Ananse vira o dono das histórias”; b) incitar a reflexão e a discussão sobre o vídeo “O baú de histórias” e o conto lido, e; c) produzir textos multimodais a partir dos textos estudados, isto é, o conto e o curta-metragem.

A proposta, aqui apresentada, tem como ponto inicial uma atividade exitosa desenvolvida na disciplina de língua portuguesa em duas turmas do 6º ano de uma escola municipal de Jacaraú-PB, durante o ano de 2016. Essa sugestão didática foi pensada em consonância com as discussões atuais sobre multiletramentos (DIONISIO, 2011; ROJO, 2012), e, de modo mais específico, com o uso de recursos audiovisuais como ferramenta de informação e sensibilização na sala de aula (COSTA, 2013).

No entanto, é preciso refletir sobre alguns questionamentos, os quais nortearão o desenvolvimento deste trabalho. Como promover a leitura e a escrita tendo por suporte o uso de recursos audiovisuais no contexto educacional? Que leituras são possíveis ao se trabalhar a multimodalidade na escola? Qual é a importância da mediação do professor entre alunos e textos, em busca de sentidos?

2 Os multiletramentos

Neste tópico, discutiremos o termo “multiletramentos” e a presença dele no contexto educacional. Mas, antes é necessário entender o conceito de “letramento”.

Segundo Angela Dionisio (2011, p. 138), ser letrado significa ser “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. Ou seja, além de atribuir sentidos, a pessoa letrada é capaz de produzir mensagens, envolvendo as diferentes formas de linguagem.

Como lembra Angela Kleiman (2005), o educador Paulo Freire utilizou o termo “alfabetização” com um sentido semelhante ao de “letramento”. No entanto, este último só emergiu na metade da década de 1980.

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades

distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 5-6)

Portanto, de acordo com Magda Soares (2004), o conceito de letramento ocorreu concomitantemente em vários países, por exemplo, Brasil, França, Portugal, Estados Unidos, Inglaterra. Mas a autora alerta que, nestes dois últimos lugares, o termo já existia, porém ainda não fazia referências às práticas de usos sociais da leitura e da escrita.

De forma mais precisa, Kleiman (2005, p. 21) esclarece que o letramento refere-se “a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”.

Algum tempo depois, em 1996, o termo “multiletramentos” foi utilizado pela primeira vez em um manifesto publicado por um grupo de pesquisadores dos letramentos, que participaram de um colóquio realizado em Nova Londres, nos Estados Unidos (ROJO, 2012). Esse Grupo de Nova Londres (GNL)

afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte — mas não somente — devidos às novas [Tecnologias da Informação e da Comunicação], e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p. 12)

Percebemos, no trecho acima, uma preocupação com uma pedagogia que considere tanto a multiculturalidade dos povos quanto a multimodalidade dos textos que circulam socialmente. Nas palavras de Roxane Rojo, portanto, os multiletramentos abrangem “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13).

Ainda de acordo com a autora, os multiletramentos requerem novas práticas de produção — seja a escrita, o áudio, o vídeo, o tratamento de imagem, a edição e a diagramação — bem como de análise crítica como receptor.

2.1 A multimodalidade na escola

Os textos multimodais são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e exigem multiletramentos para fazer significar, isto é, requerem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma dessas linguagens (ROJO, 2012).

Nesse cenário, as práticas escolares educativas devem proporcionar aos alunos a

análise de textos que circulam socialmente, dentre estes, o vídeo. Pois como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

materiais de uso social e não apenas escolares são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. (BRASIL, 1998, p. 96)

Assim, nesse contexto, a inclusão de vídeos em aulas de língua portuguesa possibilita a ampliação dos limites da aprendizagem formal, aproximando sociedade e escola. Além disso, a escola pode e deve orientar o aluno a fazer leituras eficientes, uma vez que não basta ver. É preciso saber assistir, é preciso aprender a ler as partes e, assim, atingir uma compreensão global, do todo, como afirmam Vanoye e Goliot-Lété (2014) ao abordarem a análise fílmica. Portanto, é necessário sim ensinar os alunos a lerem palavras, mas antes pode ser necessário ensiná-los a ler imagens, movimentos, sons, silêncios, cores, planos; e vice-versa.

Pensamos que o ensino nesses moldes, não deve ser algo restrito aos anos iniciais de uma criança, mas algo que deva estar presente em todos os níveis de sua formação escolar. No entanto, nosso foco limita-se ao trabalho com os multiletramentos nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente, em turmas de 6º ano.

Torna-se pertinente a fala de Angela Kleiman (2005, p. 33), quando afirma que as “práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno” que podem ser irrelevantes para o mesmo. Logo, a língua escrita pode tornar-se “uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada” (KLEIMAN, 2005, p. 33).

Porém, como lembra Cristina Costa (2013, p. 37), “a sociedade se torna cada vez mais povoada de imagens”, e daí a importância de retomar a “educação do olhar e o desenvolvimento da leitura de imagens” (COSTA, 2013, p. 38). A autora ainda explica que

a opção por uma educação que valoriza a educação pela e para a imagem não se faz em nome de uma ação pedagógica menos disciplinada ou mais espontaneísta, mas em busca de um entendimento mais afetivo do mundo e de uma comunicação mais abrangente e inclusiva. (COSTA, p. 2013, p. 38)

A professora Cristina ainda explica que a linguagem visual é mais inclusiva em relação à escrita, uma vez que não impõe obstáculos intransponíveis entre as imagens e os observadores, tornando-se, dessa forma, mais igualitária e acessível.

É importante reforçar que este trabalho não trata da valorização de uma ou outra modalidade da linguagem, mas da inclusão delas também na formação escolar do cidadão letrado. Pois como ratifica Dionísio (2011, p. 139), trata-se da harmonia visual estabelecida entre imagem e palavra, uma vez que “a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito”.

2.2 A multiculturalidade

Além das semioses dos textos, as quais foram discutidas no subtópico anterior, devemos lembrar que os multiletramentos também incluem a multiculturalidade. A autora Rojo (2012) cita García Canclini (2008), para quem “a produção atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridação* que permite que cada pessoa possa” inovar, principalmente a partir das novas tecnologias (ROJO, 2012, p. 16).

Sendo assim, podemos afirmar que trabalhar os multiletramentos na escola, inclui, além da diversidade de linguagem textual, a pluralidade cultural, isto é, a relação entre culturas. Pois como afirmam Adriana Teixeira e Fernanda Litron (2012), também fundamentadas em Canclini (2008):

O conceito de “hibridação”, então, acabou sendo usado para descrever inúmeras situações de relação cultural — desde processos interétnicos, de cruzamentos de fronteiras, descolonização e globalização, até fusões artísticas, literárias e linguísticas. Diante dessa intensificação, [Canclini] busca levantar a hipótese de que o acesso à maior variedade de bens [...] democratizou [...] a capacidade de combinar e criar multiculturalidades. (TEIXEIRA; LITRON, 2012, p. 169)

Em meio a esse cruzamento de culturas — as quais podem ser consolidadas, reelaboradas ou esquecidas — e as possibilidades de semioses está o desafio maior da escola que é alfabetizar por meio dos multiletramentos. Considerando, nesse processo, as diversidades culturais e a pluralidade na produção e na recepção do conhecimento.

É importante não esquecer, como afirma Marcos Masetto (2005), que a tecnologia é um instrumento que pode auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, no entanto, “ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto” (MASETTO, 2005, p. 144).

Porém, por acreditarmos que é possível promover o desenvolvimento da aprendizagem em aulas de língua portuguesa por meio do vídeo, detalhamos no tópico a seguir a atividade desenvolvida em sala de aula, bem como a proposta de trabalho sugerida a partir de tal prática.

3 Procedimentos metodológicos

A partir deste momento, passamos a descrever atividade que foi desenvolvida no ano de 2016 em turmas do 6º ano do ensino regular, em uma escola localizada na zona urbana do município de Jacaraú-PB, o qual está localizado na região metropolitana do Vale do Mamanguape.

A atividade teve como ponto inicial o texto “Ananse vira o dono das histórias” que integrava o conteúdo programático do livro didático de língua portuguesa da coleção *Jornadas.port*, de autoria de Dileta Delmanto e Laiz Carvalho. O conto “Ananse vira o dono das histórias” é um dos dez contos africanos que integram o livro *Histórias de Ananse*, de autoria de Adwoa Badoe e com ilustrações de Baba Wagué Diakité. O livro apresenta como personagem principal a aranha Ananse que usa a sabedoria e a astúcia para atingir seus objetivos.

O conto que foi utilizado em sala de aula não está completo, pois há somente o relato de uma das três provas que a aranha protagonista cumpre para realizar o desejo de se tornar o maior contador de histórias. Ou seja, Ananse usa sua astúcia para capturar as abelhas, porém não temos o relato de como ele conseguiu capturar o duende da floresta e a píton.

3.1 A atividade realizada

Inicialmente, os alunos foram motivados para a leitura a partir de alguns questionamentos, dentre eles “Leia o título do texto a seguir. Para você, que proeza teria feito Ananse para tornar-se o dono das histórias?”. Em seguida, foi proposta a leitura silenciosa do conto. Após essa primeira leitura, alguns alunos comentaram que já haviam assistido algo sobre aquela história.

Depois desse momento, fizemos uma leitura compartilhada, sendo necessário em alguns momentos intervir para pedir a compreensão de alunos que se irritavam com as leituras realizadas por alguns colegas — a exemplo de leituras fragmentadas, com tom de voz baixo, dentre outros.

Concluída a leitura e feita algumas explicações, os alunos iniciaram os exercícios escritos propostos no livro didático. A atividade foi realizada em duplas de alunos, porém, sem explicação, eles não conseguiam responder algumas questões.

Essas atividades foram realizadas em duas aulas, no entanto, o exercício foi concluído

em casa.

Nas duas aulas seguintes, foi feita uma leitura do texto com muita expressividade, mudança de tom de voz para marcar as falas de personagens diferentes. A turma mostrou-se atenta e ria em determinados momentos. Em seguida, foi feita a correção coletiva dos exercícios respondidos.

Em um terceiro momento, ou seja, na quinta aula, foi exibido o vídeo “O baú de histórias¹”, com duração de 10 minutos e 21 segundos, produzido por alunos do 7º ano de uma escola municipal de São Paulo. Com a primeira exibição, os alunos riram muito e falaram que não entenderam. Em seguida, o vídeo foi reexibido com pausas para análises, discussões. Logo após, perguntas foram feitas envolvendo não somente o vídeo, o qual apresenta os três desafios realizados por Ananse.

A partir daí, discutimos semelhanças e diferenças entre o conto e o vídeo. Em vários momentos, os alunos consultaram o livro didático para esclarecer algumas dúvidas e responder as indagações. Discutimos ainda a adequação dos elementos apresentados no vídeo e à cultura africana, ao contexto rural.

A atividade foi bem aceita pelas duas turmas, de modo que os alunos demonstraram, além do interesse em assistir à aula, a satisfação em participar daquele momento, em responder as questões e compartilhar algumas dúvidas, e, sobretudo a satisfação em aprender.

3.2 A proposta de trabalho

A proposta de trabalho com o conto e o vídeo já mencionados pontua alguns elementos que poderiam ainda ser explorados e não foram na atividade descrita acima. Para isso, seria necessário dividir cada turma de alunos em grupos de acordo com afinidades, por exemplo: 1) desenho/ histórias em quadrinhos; 2) teatro; 3) vídeo; 4) poema; 5) conto; 6) biografia; 7) livro; 8) questionário.

Após essa divisão, seriam propostas as seguintes atividades: 1) grupo responsável em recontar o conto africano estudado em forma de painel ou de uma história em quadrinhos; 2) encenar a história estudada, atentando para figurino, cenário; 3) aos alunos seria proposto recontar a narrativa por meio de um vídeo, em que poderiam usar imagens e legendas e/ou áudio; 4) criar um poema a partir do conto africano estudado; 5) recontar a história lida, incluindo novos desafios; 6) pesquisar e apresentar uma biografia da autora do livro e do ilustrador; 7) ao grupo seria proposto apresentar oralmente os outros nove contos que

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X5zdFCnBxR8>>

compõem o livro *Histórias de Ananse*; 8) elaborar um questionário objetivo sobre o conto trabalhado, mas não a versão do livro didático que é incompleta.

Com esta proposta, acreditamos que seria possível trabalhar a multimodalidade dos textos, considerando as diversas habilidades de nossos alunos, em trabalhar a leitura, a escrita, a oralidade, a imagem, o movimento, a criatividade, a edição, o gestual, e outros. Sem esquecer a necessidade de se fazer pesquisas, entre outros temas, sobre a cultura afro-brasileira, talvez canadense já que a autora do livro mora no Canadá. Além disso, uma atividade como esta, contribui para o trabalho em equipe. O qual deve ser acompanhado e orientado pelo professor em sala de aula e/ou via internet, mas que precisará de tempo extraclasse para ser concluído.

Acreditamos que após o encaminhamento dos trabalhos, os alunos possam apresentar os resultados da atividade desenvolvida no prazo de três semanas.

4 Resultados

Com a atividade desenvolvida em sala de aula foi possível constatar que a utilização do vídeo proporcionou um momento de concentração, descontração e interação entre os sujeitos, principalmente os menos participativos e indisciplinados em aulas anteriores.

Além disso, a diversidade de gêneros discursivos/textuais sugeridos pelo professor facilitam o desenvolvimento da produção textual.

Conclusões

O trabalho com textos multimodais não isenta o professor de sua função mediadora nem resolverá o problema da educação brasileira por si só. Mas pode levar o aluno a gostar de ler e contar histórias, criando uma ação educativa de colocar essa escola no mundo, abrindo novos espaços e novas formas ainda não integralmente explorados, como os curtas em sala de aula.

Os recursos audiovisuais, como afirma Costa (2013), devem ser apenas uma das formas de sensibilizar e informar. Mas no nosso meio pode ser uma forma de motivar a leitura e a escrita, ou melhor, motivar a interpretação de textos e a criação de novas mensagens e informações.

Porém, se é fundamental novas práticas de análise crítica como receptor, também é



necessário novas práticas de produção, como alerta Roxane Rojo (2012).

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 12/ coord. geral Ligia Chiappini).

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas.port** – Língua Portuguesa, 6 ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DIONISIO, Angela P. Gêneros textuais e multiletramentos. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. (Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais).

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. *In*: ____; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

TEIXEIRA, Adriana; LITRON, Feranda F. O mangubeat nas aulas de português: Videoclipe e movimento cultural em rede. *In*: ____; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Trad. Marina Appenzeller. 7. ed., 3ª reimpressão. Campinas, SP: Papyrus, 2014.