

TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marcia Weber¹
Leandra Ines Seganfredo Santos²

RESUMO

Este texto objetiva socializar práticas de sala de aula de ensino de Língua Portuguesa com duas turmas da 3ª fase do 3º ciclo de uma escola estadual de um município mato-grossense. É uma proposta interventiva com uso do procedimento metodológico de Sequência Didática, cuja finalidade foi desenvolver processos de autoria com os alunos por meio da apropriação das tecnologias digitais e produção de textos multimodais, culminando no desenvolvimento de infográficos. Os resultados mostram que os alunos conseguiram relacionar informações verbais às não verbais, construindo um texto com coerência e coesão, possibilitando fácil compreensão.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa, Sequência Didática, infográficos, autoria.

Introdução

A educação, atualmente, vem sendo estudada e vista como um campo dinâmico, o que provoca mudanças e traz novas configurações ao processo de ensino e aprendizagem. No que concerne à linguagem tem sido importante e está na pauta de discussões o interesse em investigar sobre os reflexos e impactos que essa dinamicidade proporciona nas práticas educativas.

As políticas públicas advindas do Ministério da Educação (MEC) e das Secretarias Estaduais de Educação estabelecem que as áreas de conhecimentos integrem o uso das novas tecnologias ao processo de ensino e a aprendizagem.

¹ Professora da rede pública de ensino de Mato Grosso - Escola Estadual Profa. Cleufa Hübner; Mestra em Letras (UNEMAT/Sinop); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLIA). E-mail: marciapweber@hotmail.com.

² Doutora em Estudos Linguísticos (UNESP/IBILCE); Professora da Faculdade de Educação e Linguagem (UNEMAT/Sinop); Coordenadora do Programa de Mestrado em Letras; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLIA). E-mail: leandraines@unemat.br.

Como forma de atender a essas novas demandas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação vem criando programas de formação, dentre os quais o Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), com o intuito de alicerçar mudanças em relação à docência em Língua Portuguesa/Literatura no Ensino Fundamental, sobretudo com vistas a qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente *online* e *offline*, ou seja, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos exigidos no mundo globalizado, como também indicar meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita e da leitura em suportes digitais e não digitais³.

A partir das considerações citadas, esse texto abordará práticas desenvolvidas em projeto de pesquisa realizado no curso de Mestrado Profissional – PROFLETRAS/UNEMAT-Sinop. O trabalho desenvolvido inseriu-se na linha de pesquisa de “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes” e partiu da temática “A função social da linguagem no contexto escolar mediante a leitura e produção de textos multimodais com suporte das tecnologias digitais”.

A proposta se enquadrou em uma abordagem de pesquisa interventiva e interpretativa, tendo como foco de investigação a problemática de como desenvolver as atividades pedagógicas na perspectiva do multiletramento, através de um trabalho colaborativo que proporcionasse a autonomia dos aprendizes no processo de autoria, principalmente, quando utilizados os recursos das tecnologias digitais. Foi desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, pois a interação da pesquisadora com a realidade e com os sujeitos envolvidos deu-se de forma direta, em ações coletivas na tentativa de responder e interferir na problemática apresentada, buscando transformar a realidade pesquisada, conforme descreve Thiollent (2011).

O trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Cleufa Hübner, em Sinop/MT, tendo como sujeitos de pesquisa os alunos da 3º fase do 3º ciclo (turmas B e C) e a professora-pesquisadora, turmas essas em que a mesma leciona. Sendo essa uma proposta com a finalidade de intervir na realidade e possibilitar uma transformação no

³ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>.

contexto, as ações foram desenvolvidas no horário de aula da disciplina de LP, pois não tínhamos como pretensão realizar um trabalho dissociado, como mera aplicação para análise, “mas sim dos significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações, isto é, estão à busca das perspectivas significativas desses atores” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

Neste texto, primeiramente, apresentamos pressupostos acerca de estudos sobre língua e linguagem e concepções de ensino e aprendizagem de língua materna (LM). Na sequência, dissertamos acerca dos multiletramentos e ensino em que abordamos o conceito de letramento digital mediante o uso das tecnologias no contexto escolar. Por fim, destacamos a leitura e a escrita na escola e argumentamos sobre a importância do processo de autoria(s) e o trabalho com os gêneros textuais, culminando na discussão de um trabalho que considere a multimodalidade apresentada em forma de infográfico. O embasamento teórico alicerça-se em pesquisas de autores como Rojo (2009; 2012; 2013), Bortone e Martins (2008), Solé (1998), Vygotsky (2002), Bakhtin (1997, 2003), Street (2014), Kleiman (2005; 2006), Xavier (2005), entre outros.

Conceitos sobre ensino e aprendizagem de Língua Materna

São várias as indagações sobre o ensino da LM. Alguns estudiosos defendem um ensino descritivo-prescritivo preocupando-se na transmissão de regras, em uma perspectiva de “certo” ou “errado”. Em outra vertente, há os que defendem o ensino centrado no modo crítico-reflexivo da língua, tendo como referência as situações de comunicação.

Bortone e Martins (2008) enfatizam que o trabalho com a língua em sala de aula deve partir de uma perspectiva de reflexão sobre o seu uso, dentro de contextos discursivos e a partir de textos de distintas modalidades. Partindo dessa perspectiva, defende-se que o ponto de partida deve ser os saberes que os professores e alunos levam para a sala de aula, envolvendo, primeiramente, o saber linguístico do falante; segundo, o saber social da língua; e por último, o saber linguístico descritivo/prescritivo – saber da norma culta.

Considerando as contribuições das teorias de aprendizagem sócio-histórico-interacionistas, principalmente apoiadas nas pesquisas de Vygotsky (2002) e Bakhtin (1997, 2003), a escola começa a questionar suas práticas e sua função. A partir dessa

abordagem configura seu currículo na perspectiva crítico-social, em que o professor é o educador que media o conhecimento e direciona a forma de aprendizagem com a efetiva participação do aluno.

Nesse prisma, trazemos os estudos sobre o letramento partindo de uma necessidade de compreender os sentidos da leitura e escrita, vistas como práticas discursivas com distintas funções e arraigadas ao seu contexto, na sociedade tecnológica. Street (2014) discute o letramento a partir da esfera ideológica, para ele não se trata apenas do reconhecimento de onde as práticas de leitura e escrita estão culturalmente inseridas, mas das relações de poder imbricadas a elas, pois

a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos (STREET, 2014, p. 17).

No que concerne ao ensino e aprendizagem, visando o letramento, Kleiman (2006), outra estudiosa do assunto, destaca que letramento não é um método, mas sim, a imersão das pessoas no mundo da escrita. Para isso, poderão ser adotadas diferentes práticas, principalmente as que estabeleçam a relação da leitura com práticas sociais, ou seja, a linguagem em uso.

Percebendo que as práticas de uso de linguagem atualmente estão ligadas aos novos modos de comunicação, o que temos atualmente é a inserção das tecnologias digitais, que nos dão a possibilidade de produzir, divulgar e compartilhar o conhecimento. Nesse sentido, não basta apenas termos acesso às tecnologias, mas, principalmente, saber como inseri-las na busca e seleção de informações que permitam aos indivíduos a compreensão, atuação e transformação de seu contexto. Convergindo para diferentes formas de expressar o pensamento e representar o conhecimento pela integração de linguagens verbais, icônicas, sonoras, visuais, textuais e hipertextuais, viabilizando o exercício do diálogo, a polifonia e a reconstrução de significados.

Ao trabalhar com hipertextos, os aprendizes passam a dispor de novos modos de leitura e escrita, novos textos, o que possibilita trabalhar a partir dos pressupostos do letramento digital, o que coaduna com a afirmação de Xavier, quando diz que

O letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino, em vários aspectos. (XAVIER, 2005, p. 3-4).

Isso faz com que tenhamos a preocupação de como melhor desenvolver as capacidades inerentes aos processos de leitura e escrita, nas quais os alunos participam diariamente, sem que se forme um abismo entre o que se trabalha na escola e suas vivências. Pois, conforme Bortone e Martins,

Há uma nova realidade social, na qual não basta ler e escrever. É preciso saber ler e responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade moderna nos faz a todo momento. É importante que possamos ler tudo o que está a nossa volta, o professor tem um papel fundamental nesse processo (BORTONE e MARTINS, 2008, p. 40).

Para realizar esse trabalho, adotamos o conceito de texto a partir das teorias sociointeracionistas, em que o mesmo seja concebido a partir de sua função social e comunicativa. A leitura, de acordo com Solé (1998), é um processo de interação entre leitor e texto que pode ocorrer de forma descendente, em que o leitor no momento da leitura relaciona seus conhecimentos prévios para relacionar com as novas informações que o texto carrega, gerando novos *inputs*. Leffa (1996) pondera que a leitura acontece a partir de um processo de representação, que se dá pela intermediação com a realidade. Dessa forma, segundo o autor, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio dessa realidade.

Em Santos, Riche e Teixeira (2013), as discussões têm como foco a leitura, na perspectiva do letramento, indo além da mera decodificação das palavras e buscar compreendê-las em seu contexto, contudo, torna-se necessário que o professor considere os conhecimentos prévios dos alunos. As autoras esclarecem que é necessário trabalhar os conhecimentos textuais, linguísticos, enciclopédicos, intertextuais e contextual; esse conjunto dará possibilidades do leitor realizar uma leitura crítica.

Pesquisas de Koch, Costa Val e Elias (2013) e Cavalcante (2013) abordam a importância de relacionarmos os tipos de conhecimento e o contexto na interação autor-leitor, quando trabalhada a leitura no contexto escolar, pois o leitor, mesmo que de forma inconsciente, ativa todos seus saberes durante a leitura de um texto, sejam eles linguísticos, enciclopédicos ou interacional. Dessa forma, os conhecimentos do leitor e

do autor geram a coerência, dando sentido ao texto. Conforme apontado por Cavalcante, “a coerência não está no texto em si (...) ela se constrói a partir do cotexto e dos contextos, numa dada situação comunicativa (...)” (2013, p. 31). Assim, como em Koch e Travaglia (1989), a coerência é estabelecida pela conexão entre os elementos do texto, não sendo apenas do tipo lógico, mas depende também de fatores socioculturais e interpessoais, dando ao texto o que chamamos de textualidade.

A partir dessas reflexões podemos constatar a importância de trabalharmos em nossas práticas educativas atividades que englobam a leitura e escrita com textos que circulam socialmente, indagando e refletindo com os alunos o quão importante é percebermos que as escolhas realizadas em uma produção textual não são aleatórias, mas cumprem a função sociointeracional, bem como a intencionalidade do autor, pois esse não produz textos ao acaso, tratando o texto como uma construção sócio-histórica, já que emerge das necessidades interacionais, considerando os fatores culturais, históricos e sociais.

Ao abordar o texto e o trabalho de leitura e escrita nessa perspectiva sentimos a necessidade de explanar, brevemente, sobre o trabalho com os gêneros textuais e processo de autoria. Pois, ao trabalhar com a pluralidade de textos, que circulam socialmente, consideramos o que, segundo Marcuschi (2008), são gêneros textuais

(...) textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Para o autor, o trabalho com os gêneros textuais não é recente. O que mudou foi a forma de como abordá-los no contexto escolar, pois a língua sempre esteve presente no ensino das aulas de LM, o que temos hoje é o novo enfoque dado a ela. Não cabe à escola apenas sistematizar a língua já falada pelo aluno, mas, sim, realizar algumas reflexões acerca da sua funcionalidade social, ou seja, a produção de textos deve considerar as situações de produção (GERALDI, 1993), o que Kleiman (2006) chama de textos “situados”.

Para isso, as propostas das práticas escolares devem ter o mesmo caráter, em que o processo de ensino e aprendizagem parta de situações concretas, vivenciadas pelos

educandos. Possibilitando que os mesmos sejam então autores de textos reais, de produções que se façam presentes em seu cotidiano, assim compreendemos que nesse engajamento acontece, de forma natural, o processo de autoria que segundo Bakhtin (1997), se propõe e se constrói através de um movimento interlocutivo e numa relação de alteridade, partindo sempre do discurso de seu cotidiano. Pois, para ser autor, não basta apenas a produção linguística, é preciso também que haja a imersão na cultura, adotando uma posição no contexto social e histórico e refletindo sobre assuntos que o cercam.

Caminhos trilhados e resultados obtidos

Sendo essa uma proposta de intervenção no âmbito escolar, a pesquisa foi realizada a partir da prática diária e do contexto real dos sujeitos envolvidos, ou seja, a sala de aula. Possibilitando, dessa forma, realizarmos um trabalho na perspectiva de professor pesquisador, conforme Bortoni-Ricardo,

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

O projeto de intervenção ocorreu através da elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática (SD), a partir dos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) que a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para esses pesquisadores, o desenvolvimento de SD permite aos alunos dominar melhor um gênero textual num movimento em espiral (complexo-simples-complexo). A SD foi elaborada e desenvolvida (apresentação da situação, produção inicial, cinco módulos e produção final) com o objetivo de os alunos passarem por etapas de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais (tirinha, relato, pesquisa) para chegarem à produção de infográficos.

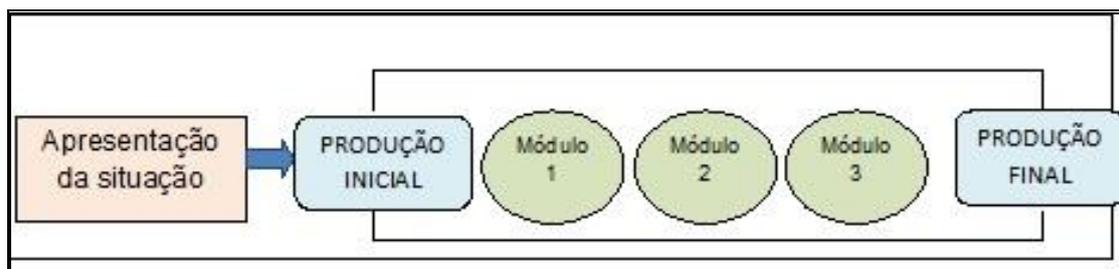


Figura 01: Esquema de sequência didática
 Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

A escolha por esse gênero textual deve-se por entendermos que por se tratar de texto que integra o verbal e o não-verbal atenderia ao que objetivamos ao delinear a pesquisa, ou seja, proporcionar práticas de leitura e produção de textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos integrados às tecnologias digitais, com vistas à constituição de autorias dos alunos e pesquisadora, em um trabalho pedagógico colaborativo.

Um dos fatores para que escolhêssemos um gênero multimodal foi a contradição existente nas salas de aula, pois, ao mesmo tempo que os alunos gostam de trabalhar com imagens, já que veem como algo “mais” atrativo, também possuem muita dificuldade em realizar a leitura e produção desses gêneros. De acordo com Barros,

(...) as especificidades dos textos que aliam a materialidade verbal à pictográfica exigem que o leitor recorra não somente às estratégias de compreensão e apreciação, mas também a estratégias particulares de observação multimodal que o levam a selecionar e verificar as informações verbais e organizar as informações da sintaxe visual. (BARROS, 2009, p. 167).

Considerando a importância de a proposta partir de uma situação real de comunicação, outro fator de relevância para o planejamento e desenvolvimento da SD foi a escolha do tema que seria abordado. Como a maioria dos adolescentes da “era digital”, os alunos sujeitos da pesquisa também são atraídos pelas tecnologias, mas muitas vezes as usam somente para fins de diversão. Uma das formas de despertar o gosto, a curiosidade e o interesse para que as vissem para outros fins e com um olhar crítico escolhemos como temática “As tecnologias digitais na escola e no dia a dia das pessoas: caminhos a percorrer”.

Nosso trabalho com os alunos começou com a apresentação da proposta a ser desenvolvida. Nesse momento ficou aberta a negociação, pois foram apresentadas as

atividades que seriam desenvolvidas, podendo os alunos interferir, dando sugestões, acrescentando ou retirando alguma, contudo, preferiram por não modifica-la.

As etapas seguintes tiveram como base os processos de leitura e de escrita, em que evidenciamos o quanto está imbricado nesses procedimentos o vivido pelo aluno, gerando uma pluralidade de vozes no interior da sala de aula. Koch (2013), ao dissertar sobre os sentidos do texto, evidencia que considerar o leitor e seus conhecimentos prévios e que esses se diferenciam de um leitor para outro implica aceitar a pluralidade de sentidos em relação a um mesmo texto. Mas ressalta que isso não quer dizer que

O leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possuem. (KOCH, 2013, p. 21).

De acordo com Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre leitor e texto que pode ocorrer de forma descendente, em que o leitor no momento da leitura relaciona seus conhecimentos prévios para relacionar com as novas informações que o texto carrega, gerando novos *inputs*. Observamos que nesse sentido os alunos ativaram os conhecimentos prévios, contrapondo-os com os novos conhecimentos.

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem ter a intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre o assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais têm sentido o ato de ler. (SOLÉ, 1998, p. 110).

No que tange o processo de escrita, desde a primeira produção (relato pessoal) percebemos que a autoria fora realizada a partir dos conhecimentos e opiniões de cada aluno-autor. Para Bakhtin (2003 *apud* ROJO, 2012, p. 181), as práticas de linguagem e a construção de significados somente serão possíveis quando forem considerados os contextos social e histórico em que estão situadas, pois “O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade” (BAKHTIN, 2003, *apud* ROJO, 2012, p. 184). Outro aspecto considerado nessas produções foi o fato de sairmos da tradicional representação atribuída à produção textual em sala de aula, vinculada à atribuição de notas, uma prática conservadora e pouco significativa, conforme descrito por Bortone e Martins (2008).

Para a produção do texto multimodal “infográfico” (produção final) passamos por um estudo mais aprofundado, pois como já dito anteriormente, por mais que fazem parte do dia a dia dos alunos, os mesmos têm dificuldades em lê-los. Assim, com o auxílio do projetor multimídia trabalhamos as características do infográfico, frisando sobre os aspectos da multimodalidade presentes nesse gênero. Tínhamos como preocupação que ao produzirem os infográficos, os alunos não relacionassem o verbal ao não verbal, pois as produções de textos multimodais não se atem às seleções aleatórias, uma vez que o infográfico “deve ser capaz de passar uma informação de sentido completo, favorecendo a compreensão de algo” (TEIXEIRA (2011), *apud* DIONÍSIO e NASCIMENTO, 2013, p. 38).

Dessa forma, o trabalho com o texto multimodal não é considerado algo fácil e espontâneo e consideramos importante trabalhar com o letramento visual, pois a atribuição de significados às imagens deve estabelecer relações com o contexto histórico em que foram criadas e em que circulam.

Após essas orientações, passamos à produção dos textos⁴. Conforme os estudos bakhtinianos, o processo de autoria acontece a partir da relação com outros sujeitos num movimento interlocutivo e numa relação de alteridade, o que pudemos observar nesse momento, pois percebemos que contemplou o exposto pelo autor e oportunizou grandes aprendizagens: teórica – produção de textos multimodais, seleção, organização das imagens e texto verbal; letramento digital – uso dos recursos tecnológicos e de manuseio do *Linux Educacional*; colaboração entre os pares – partilha de ideias, negociações de opiniões, respeito ao espaço do parceiro.

Passamos agora para a análise e ponderações sobre o processo de autoria e tomaremos como base o trabalho cuja temática foi o “Preconceito Virtual”: para a produção dos textos, anteriormente fora necessário realizarmos uma pesquisa e tabular os dados, na formulação das perguntas de pesquisa este grupo inseriu tópicos que não estavam presentes no texto base, também na sistematização dos dados, sem que fosse solicitado, fixou gráficos para representar os resultados. Outro aspecto importante foi o fato de criarem imagens para compor o infográfico, já que nas imagens disponíveis no

⁴ Vale ressaltar que para que isso acontecesse tivemos a parceria do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso – Sinop ao cederem o Laboratório de Informática, para que as atividades pudessem ser realizadas, já que a escola não possui laboratório de informática.

computador não havia nenhuma que representasse o que necessitavam expor; para isso, utilizaram o programa “*tux paint*”, conforme segue figura 2.



Figura 2: Criação de imagem no “*tux paint*”

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

A proposta didática que teve como base as culturas de referência do aluno auxiliou no trabalho com os multiletramentos e ampliou a capacidade de agência. Acerca desse assunto, Rojo (2012) pondera que:

[...] trabalhar com multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramento críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a proposta de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO, 2012, p. 9).

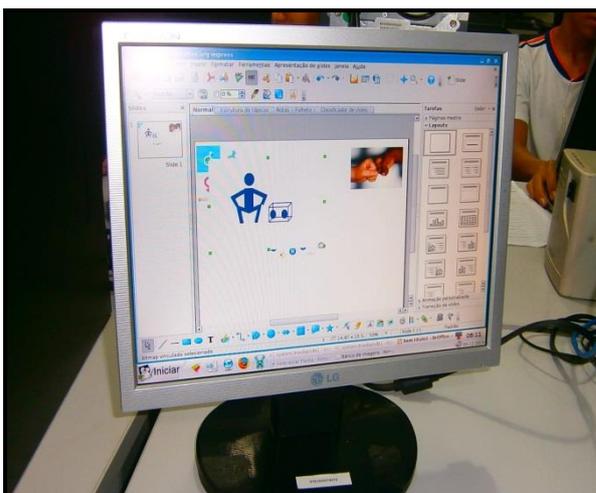


Figura 3: Processo de montagem no programa “*Impress*”

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

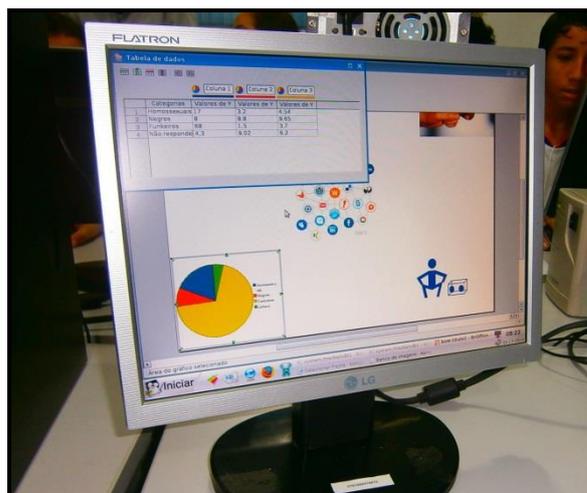


Figura 4: Processo de montagem no programa “*Impress*”, criação e inserção de tabela

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Trabalhar na perspectiva do letramento digital, conforme Xavier (2005), possibilita aos alunos novas formas de ler e produzir textos, como também a desenvolver a prática de refletir, repensar e reelaborar sua escrita de acordo com seus objetivos, como percebido também nas figuras 3 e 4.

Para Barros (2012, p. 45), a “organização das informações da sintaxe visual” é o momento de “observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação articulando-as com o texto verbal”. Assim, em seguida, o grupo passou a realizar a seleção de imagens e a organização das mesmas.

O próximo passo foi a integração das informações verbais e não verbais, ou seja, a conjugação das imagens selecionadas com os dados coletados na pesquisa, articulando-os para a construção de sentido do texto multimodal. Finalizando, temos a figura 5 (abaixo) em que o texto de autoria dos alunos chegou ao que Barros (2012) denomina de

Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação. (BARROS, 2012, p. 45).

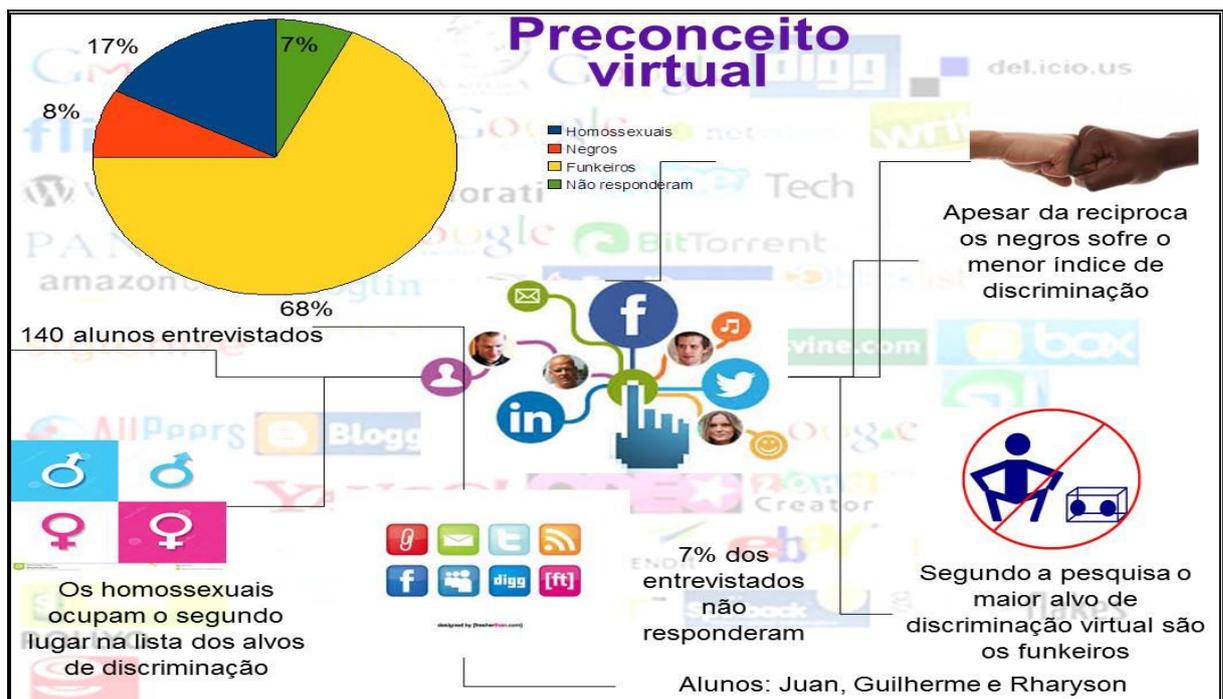


Figura 5: Infográfico produzido pelos alunos-sujeitos participantes da pesquisa⁵
Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Destacamos que o processo de autoria de um gênero textual, nessa perspectiva, constituiu-se em etapas, trabalhando-se a partir de uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais, e não abordando as palavras isoladamente. Na figura 5 percebemos que os autores conseguiram relacionar as informações verbais às não verbais, construindo um texto com coerência e coesão, possibilitando aos leitores uma clareza dos dados. Após a realização das atividades, as produções foram postadas no *blog* da escola.



Figura 26: Publicação dos infográficos no *blog* “Tá na Rede Cleufa Hübner”.
Fonte: <http://tanaredecleufa.blogspot.com.br/>

Considerações finais

Ao finalizarmos esse trabalho percebemos que, ao se tratar de pesquisa interventiva e interpretativa na educação, não temos que considerá-lo como finalizado, pois as indagações surgidas no percurso geraram muitas reflexões e novas posturas, apontando para novos fazeres.

O projeto foi elaborado tendo como premissa a temática “A função social da linguagem no contexto escolar a partir da leitura e produção de textos multimodais com suporte das tecnologias digitais”, de acordo com as ponderações apresentadas,

⁵ Não foram realizadas interferências de correção gramatical nas produções dos alunos.

consideramos que as atividades propostas perpassaram a temática apontando para caminhos que podem ser percorridos e que podem nos levar a bons resultados.

Percebemos que, quando proporcionadas aos alunos atividades bem planejadas e que seguem um encadeamento de ações (como, por exemplo, o uso de SD) e quando essas são partilhadas e negociadas com eles, o envolvimento e a colaboração tornam-se efetivos.

Contudo, essa foi uma ação que não pode tornar-se pontual, no sentido de vê-la como acabada, mas que sirva como suporte de motivação e investigação para promover novas práticas, já que, mesmo com limitações, verificamos que é possível realizarmos práticas com vistas ao multiletramento.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, C. G. P. Capacidade de leitura em textos multimodais. *Polifonia*, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 2009. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>. Acesso: maio de 2015.

_____; COSTA, E. P. M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10605>. Acesso: maio de 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONE, M. E.; MARTINS, C. R. B. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAVALCANTE, M.M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

DIONISIO, A. P. G. *Verbetes enciclopédicos: gráfico e infográfico*. Recife: Pipa Comunicações, 2013.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competência no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KOCH, I. V; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. 8. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escola Conectada: os múltiplos letramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MULTIMODAL TEXTS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSROOM

ABSTRACT

This paper aims to socialize practices of Portuguese Language teaching classroom with two classes of the 3rd phase of the 3rd cycle from a state school of Mato Grosso municipality. It is an interventional proposal with the use of the Didactic Sequence as a methodological procedure. It purposes to develop written procedures with students through the appropriation of digital technologies and multimodal texts production, culminating in the development of infographics. The results show that the students were able to relate verbal to the non-verbal information, building a text with coherence and cohesion, enabling easy understanding.

Keywords: Portuguese Language teaching, Didactic Sequence, infographics, authorship.

Recebido em 29/04/2016.

Aprovado em 02/07/2016.