

# PRODUÇÃO DE TEXTO MULTISSEMIÓTICO VOLTADO À PRÁTICA SOCIAL

**CLÁUDIA RIBEIRO RODRIGUES\***

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), Belo Horizonte, MG, Brasil.

Recebido em: 20 abr. 2020. Aprovado em: 29 jun. 2020.

Como citar este artigo: RODRIGUES, C. R. Produção de texto multissemiótico voltado à prática social. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 2, p. 122-145, maio/ago. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n2p122-145

## Resumo

Este artigo apresenta um projeto de ensino de produção de texto multissemiótico desenvolvido conforme as orientações da BNCC e com vistas à prática social. O objetivo é analisar e discutir as etapas desse processo, bem como seus resultados e implicações no aprendizado dos alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, cujos dados foram gerados por meio de atividades de produção textual aplicadas a uma turma de ensino fundamental de escola pública. As concepções da perspectiva sociointeracionista nortearam o desenvolvimento e a análise das etapas da prática desenvolvida. Os resultados mostraram

---

\* E-mail: claudiarprof9@gmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0002-8956-6099>

que todo o processo permitiu que os alunos desenvolvessem as habilidades propostas e compreendessem a produção textual como uma atividade interativa de expressão.

## Palavras-chave

Multissemioses. Prática social. Produção de texto.

## INTRODUÇÃO

Recentemente, em 2018, foi homologada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que orienta a construção dos currículos escolares, que reafirmou a perspectiva sociointeracionista de uso da língua da diretriz anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, e assegura o texto como o centro do trabalho em sala de aula por considerar que é no texto que as práticas de linguagem revelam sua totalidade, pois se configuram situações significativas de interlocução, permitindo ao aluno expandir sua capacidade de uso da linguagem.

Ao assumirmos o texto como foco principal do ensino de língua, é preciso rever os princípios que norteiam os mecanismos empregados no processo de ensino de produção textual em todas as suas modalidades. Nessa abordagem, a produção de texto é compreendida como um ato social que envolve um contexto de produção, circulação e recepção do texto. O aluno precisa ter consciência desse processo e entender que a atividade de produção textual não é uma prática artificial, sem função, desprovida de valor interacional e cujo único interlocutor será um professor que avaliará seu texto e solicitará as devidas correções que, em sua maioria, serão de nível ortográfico e gramatical.

Outro ponto que se faz necessário ressaltar é em relação à escolha das linguagens a serem usadas na produção. Em uma sociedade dominada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), não se pode mais pensar no ensino de produção de texto apenas verbal. As novas tecnologias revolucionaram a comunicação e permitem o uso de diferentes semioses para a produção de um texto. Além disso, elas propiciam que os textos circulem de forma muito rápida em diferentes esferas de comunicação. Então, é preciso dar condições ao aluno de optar de forma consciente pelas linguagens mais ade-

quadas e de articulá-las para cumprir o propósito comunicativo de acordo com a situação de interação social.

O ensino de produção de texto nesse sentido apresenta-se em consonância com a perspectiva dos multiletramentos adotada pela BNCC que destaca o manejo com o material multissemiótico. Entre as habilidades listadas para os anos finais do ensino fundamental, destaca-se:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2018, p. 141).

Diante desse cenário e das recomendações da BNCC, este artigo objetiva relatar a experiência com o desenvolvimento de um projeto de ensino de produção de textos multissemióticos voltado para a prática social. Este estudo seguiu as orientações do documento no que concerne ao eixo de produção de texto e discute seus resultados, avaliando a contribuição deste trabalho para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos. O projeto foi desenvolvido com uma turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal em 2017 e foi voltado para a prática social do uso da linguagem.

Este artigo está sistematizado da seguinte forma: primeiramente, serão apresentados os referenciais teóricos que nortearam a prática desenvolvida, tendo em vista a nova BNCC, principalmente no que se refere à produção de textos. Posteriormente, será feito o relato das etapas da prática desenvolvida, seguido da análise dos resultados obtidos por meio do ensino da produção textual multissemiótica. Por fim, serão apresentadas as considerações finais sobre o projeto analisado.

## FUNDAMENTOS DO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de ensino de produção textual ao longo do ensino fundamental deve ser mediado por uma prática que assegure ao aluno a aquisição das habilidades linguísticas e discursivas para produção de diferentes gêneros discursivos, valendo-se do uso de diversas linguagens, nas mais variadas situações de interação social. Para que isso se efetive, esse processo deve ser organizado na perspectiva sociointeracionista, em que o ensino da língua é concebido de forma enunciativo-discursiva voltado para os usos sociais situados da linguagem.

Sendo assim, ao produzirem um texto, os alunos precisam estar cientes da situação de comunicação, como assunto, finalidade, intencionalidade, interlocutor e circunstâncias, pois só a partir desse contexto terão condições de definir o gênero e a linguagem mais adequados para cumprirem o propósito comunicativo. De acordo com Antunes (2003, p. 45, grifos da autora):

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Essa perspectiva sociointeracionista ancora-se nos fundamentos teóricos de Bakhtin, para quem todas as atividades humanas são ligadas pelo uso da linguagem e toda interação é organizada pelos gêneros do discurso. Estes se configuram como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262) e são determinados pelas esferas de circulação e organizados em torno de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O primeiro refere-se a tudo que é dizível pelo gênero e seus conteúdos típicos; os recursos estilísticos dizem respeito aos aspectos da língua, incluindo os fraseológicos, lexicais, gramaticais, enfim, as marcas linguísticas características de um determinado gênero; a forma de composição, por sua vez, concerne às configurações específicas das unidades de linguagem, aos traços da posição enunciativa do enunciador e às sequências textuais e de tipos discursivos que organizam internamente o texto.

Desse modo, a produção dos gêneros discursivos deve ser tomada como objeto de ensino, pois assegura ao aluno a possibilidade de sistematizar padrões de organização textual e de articular relações entre diversos enunciados. O ensino de produção de textos nas escolas deve ser feito por meio de uma prática ordenada, planejada e norteada por gêneros que, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 64) são “megainstrumentos que fornecem suporte para atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. O trabalho com modelos recorrentes auxilia no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, já que o conhecimento sobre as características do gênero permite ao leitor estabelecer uma série de inferências antes da leitura que o ajudará na produção de sentido durante e após o processo.

Essa concepção de ensino está alinhada com o exposto na BNCC, em que, nas competências específicas para o componente curricular de Língua Portuguesa, lê-se: “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2018, p. 85).

Em consonância com Antunes (2003), a BNCC e os princípios norteadores do interacionismo sociodiscursivo, entendemos que no processo de produção textual não basta apenas ensinar as características de um gênero aos alunos para que possam identificá-lo e reproduzi-lo em situações hipotéticas de uso da língua. É preciso trabalhar a produção voltada para o uso social a fim de que o aluno compreenda o gênero como um instrumento que veicula um discurso, uma ideologia e o meio pelo qual os sujeitos interagem na sociedade. Por isso, são necessárias práticas de ensino de produção de texto em que este cumpra uma função social e que os alunos tenham interlocutores reais.

Em se tratando ainda das práticas de linguagem, há que se ressaltar os desafios impostos ao componente curricular de Língua Portuguesa advindos das TDIC, que ampliaram as possibilidades de interação social e promoveram o surgimento de diversos gêneros discursivos digitais, exigindo dos alunos habilidades específicas de produção de textos. O ambiente digital facilita o uso de diversas linguagens, e, assim, os textos têm se apresentado cada vez mais multissemióticos. Conforme Rojo (2012, p. 19):

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacida-

des e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Portanto, não se pode pensar o processo de ensino de produção de textos considerando apenas as habilidades requeridas para produção de textos em que predomina a palavra. As práticas de ensino não podem se desconectar das demandas contemporâneas. Devem ser consideradas todas as linguagens no processo de ensino de produção de texto e a articulação entre elas para a construção do sentido global. Ainda, a produção em ambiente digital deve ser oportunizada para que o aluno tenha mais opções de linguagens e possa usá-las de acordo com o contexto de produção, recepção e circulação do texto. A BNCC contempla as práticas de linguagem contemporâneas e ressalta que estas não envolvem apenas os “novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos”, mas também as “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 66). O documento destaca diversas referências ao ambiente digital e orienta para que o trabalho nas escolas seja desenvolvido de modo que os alunos adquiram a seguinte competência específica de Língua Portuguesa:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 85).

Ainda, ao sistematizar as competências específicas para a área de linguagens, determina a BNCC:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 63).

Quando avaliamos as competências propostas para o ensino, podemos perceber que o documento reconhece a necessidade de a escola fornecer condições ao aluno de dominar o universo digital, sendo capaz de fazer um uso qualificado e ético das diversas linguagens e ferramentas existentes e de compreender os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade. Essas

proposições da BNCC estão ancoradas em pesquisas de vários estudiosos que apontam a necessidade da preparação dos alunos para o trabalho com textos multissemióticos, os gêneros digitais e o uso das ferramentas tecnológicas de comunicação.

Diante disso, novas metodologias de ensino são necessárias para fazer com que o aluno desenvolva as habilidades necessárias requeridas pelo mundo contemporâneo. Em relação à produção de texto, foco deste estudo, além dos instrumentos de escrita manual e impressa, os alunos precisam dominar tecnologias de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. Não se trata apenas de ensinar o manuseio de tecnologias, como o uso do *mouse*, do teclado, das interfaces gráficas, bem como a utilização de programas e de ferramentas digitais. Acreditamos que isso grande parte dos alunos sabe fazer. Trata-se de ensiná-los a criar estratégias para articulação de linguagens e construção do sentido global do texto, de pensar em meios de compartilhar seus textos, avaliando os impactos de suas publicações, exercendo de modo crítico e ético a cidadania.

Ainda em relação à escrita, Ribeiro (2015, p. 112) afirma que

[...] em uma paisagem comunicacional em que é possível empregar muitos recursos tecnológicos e obter diversos efeitos, em muitas modulações de linguagem, é importante pensar a produção de textos em níveis de modalidades cada vez mais expressivos.

A autora também defende a ideia de que são necessárias práticas de ensino que ampliem o “poder semiótico” dos alunos, que consiste no “poder que temos de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever” (RIBEIRO, 2015, p. 114). Esse poder não é dado pelas tecnologias. Elas são as ferramentas que propiciam a produção e a circulação dos textos. Por isso, é preciso ensinar os alunos a manejar os recursos que elas oferecem a fim de cumprir os propósitos comunicativos: “Escrever hoje [...] é ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar nossas formas de expressão [...]” (RIBEIRO, 2015, p. 122).

Sendo assim, é necessário romper com a tradição escolar de produção de texto em que os alunos, a partir de uma situação hipotética de uso da língua, criam apenas uma versão de um texto que é lido somente pelo professor que lhes devolve o texto apontando as correções a serem feitas, que, geralmente, são de nível ortográfico e gramatical. Como já mencionado, em relação às

estratégias de produção de texto, a BNCC recomenda que esta passe por diversas etapas, a saber: planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, que são complementares e algumas delas podem acontecer concomitantemente, até atenderem satisfatoriamente ao propósito da comunicação.

É nesse sentido que as produções de texto devem ser trabalhadas em sala de aula. Não como um processo findo em si mesmo, mas como um contínuo que possui várias etapas: “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (ANTUNES, 2003, p. 54).

Em seguida, será relatada a metodologia usada para o desenvolvimento do ensino da produção de texto multissemiótico com foco no gênero infográfico. Neste artigo, vamos usar a palavra “reelaboração” para designar a etapa de “reescrita/*redesign*” adotada pelo documento oficial, pois ela contempla textos produzidos por várias semioses.

## **METODOLOGIA DE ENSINO DA PRODUÇÃO DO GÊNERO INFOGRÁFICO**

Em função desse aporte teórico, foi elaborado um projeto de ensino de produção de textos, seguindo todas as etapas recomendadas pela BNCC, que foi desenvolvido em uma turma de nono ano de escola da rede pública. A atividade teve por objetivo desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas dos alunos para leitura e produção de textos multissemióticos.<sup>1</sup> Para tanto, foi escolhido o gênero infográfico para ensino, por sua natureza multissemiótica e por ser um gênero do campo das práticas de estudo e pesquisa, constitutivo da escola, que aparece com muita frequência nos materiais didático-expositivos, exigindo dos alunos habilidades específicas para sua compreensão. De acordo com Paiva (2016, p. 44), “infográficos são textos visuais informativos produzidos com informações verbais e não verbais como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros, em uma mesma forma composicional”.

No primeiro momento, foi feito um diagnóstico para verificar as habilidades prévias dos alunos sobre textos multissemióticos, pois, conforme orienta a

1 Neste artigo, serão expostos os resultados parciais do projeto que se referem à etapa de produção de texto. Os resultados desse trabalho podem ser conferidos na íntegra em: <https://profletras.letras.ufmg.br/arquivos/DISSERTACAO%20MESTRADO%20CLAUDIA%20RIBEIRO%20RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BNCC no que compete ao ensino da língua, este deve partir de “práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, p. 134). Diante dos dados, antes de solicitar a produção do infográfico, fez-se um trabalho para desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas para produção de textos multissemióticos que os alunos não possuíam ou que ainda não estavam consolidadas. Quando se considerou essa etapa satisfatória, a situação de comunicação foi apresentada à turma.

Ainda como etapa de planejamento, os alunos fizeram uma pesquisa sobre o tema para terem conteúdo a infografar. De forma interdisciplinar com Geografia, eles investigaram as transformações nas paisagens geográficas de seus bairros e como se deu o processo de urbanização deles. Depois disso, os alunos foram divididos em grupos de acordo com o bairro em que moravam e escolheram um dos pontos da pesquisa para produzir a infografia.

Cada aluno/grupo apresentou e justificou a escolha do conteúdo a ser infografado. A turma discutiu a relevância do conteúdo de cada trabalho para a região. Decididos os temas para a produção dos infográficos, foi iniciada a produção. Concomitantemente a essa etapa, os alunos foram orientados a fazer a revisão dos aspectos textuais, gramaticais e discursivos. Finalizadas as produções, elas foram socializadas em sala de aula, discutidas coletivamente por toda a turma, corrigidas por meio de lista de verificação com critérios de correção. Em seguida, foram reelaboradas observando os comentários, as sugestões feitas e os itens da lista de verificação considerados insatisfatórios. Cada produção passou por diversas versões manuscritas, de duas a quatro, sempre após avaliações coletivas.

Por fim, após a versão final estar pronta, os textos foram transpostos para o ambiente digital, publicados em revista que circulou regionalmente e apresentados em *banner* em evento escolar aberto à comunidade. A Figura 1 apresenta, de forma sintética, o processo metodológico de desenvolvimento do projeto de ensino de produção de textos multissemióticos.



**Figura 1** – Síntese da metodologia usada na aplicação do projeto de ensino.

Fonte: Elaborada pela autora.

Portanto, foi uma atividade que cumpriu todas as etapas previstas na BNCC, cujos dados serão expostos e analisados na próxima seção.

## PROJETO DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO VOLTADO PARA A PRÁTICA SOCIAL

### Planejamento

Antes de apresentar a situação de comunicação aos alunos, foi feito um diagnóstico para verificar as habilidades deles no que se refere à produção de textos semióticos e também o conhecimento que tinham do gênero infográfico. A atividade consistiu na retextualização<sup>2</sup> de um texto do gênero relato de divulgação científica para o gênero infográfico. Todos os grupos resumiram as informações do texto-base e fizeram um desenho para representar algumas delas. Esse resultado revelou que, para a maioria dos alunos, as imagens em um texto tinham função meramente ilustrativa e apenas representavam a informação já dada verbalmente. Portanto, não as consideravam relevantes para a construção do sentido global dos textos. Tal comportamento é resultado da tradição escolar de trabalhar apenas o texto verbal, não considerando as demais semioses como parte constitutiva do discurso.

Diante dessa situação, elaboraram-se oficinas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas de leitura e produção de textos multissemióticos. Foram feitas atividades para que os alunos aprendessem a pensar visualmente, a identificar a linguagem mais adequada para expor determinadas informações, a escrever de forma clara e objetiva, a integrar informação verbal e não verbal na produção de textos relacionando cores, imagens, setas, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.

Quando demonstraram ter adquirido essas habilidades de forma satisfatória, apresentou-se a eles a proposta de produção de texto, conforme consta no Quadro 1.

2 A retextualização é aqui concebida conforme Matêncio (2003, p. 3-4), para quem se trata de uma atividade que “envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”.

<b>Gênero</b>	Infográfico.
<b>Tema</b>	Ao nosso redor: paisagem, cultura, urbanização.
<b>Objetivo da produção</b>	Compor uma revista enciclopédica impressa sobre os bairros atendidos pela Escola Municipal Dona Maria Rosa, que fará parte do acervo das bibliotecas escolares de todas as escolas da cidade, da biblioteca da Secretaria Municipal de Educação e de Cultura, da Biblioteca Pública Municipal e será distribuída pelos pontos de maior circulação de pessoas nos bairros atendidos pela escola.
<b>Leitores</b>	Comunidade escolar, moradores dos bairros atendidos pela escola, frequentadores das bibliotecas.
<b>Produção</b>	Individual, duplas ou grupos de acordo com o bairro em que reside.

**Quadro 1** – Definição da situação de comunicação apresentada aos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode constatar, trata-se de uma proposta de produção de textos em que foi colocado claramente o contexto de produção, circulação e recepção dos textos a serem produzidos: o gênero, o tema, o objetivo, as esferas de circulação, os leitores dos textos. Os alunos estavam cientes de que suas produções circulariam por esferas sociais frequentadas por muitas pessoas, inclusive por seus pares. Ao entenderem a proposta, muitos deles já pensaram em um recorte temático voltado para expor as demandas infraestruturais de seus bairros, como falta de coleta de lixo, falta de pavimentação das ruas, ineficiência do sistema de transporte público. Segundo eles, seria uma forma de requerer ao poder público melhorias para a região em que moram.

Ainda, como etapa de planejamento, os alunos fizeram uma pesquisa sobre um tema para terem conteúdo a infografar. Interdisciplinarmente com Geografia, eles investigaram as transformações nas paisagens geográficas de seus bairros e como se deu o processo de urbanização desses lugares. Depois disso, escolheram um dos pontos da pesquisa para produzir o infográfico. Eles foram instruídos a pesquisar na internet em *sites* da prefeitura e da Câmara Municipal, buscaram informações e fotos em jornais antigos conseguidos na Secretária de Cultura da cidade, entrevistaram moradores antigos dos bairros pesquisados.

Após selecionarem as informações a serem infografadas, cada grupo apresentou o seu tema para todos e justificou sua escolha. A turma discutiu a relevância de cada conteúdo para a região. Um dos temas apresentados – “Como fazer o calçamento nas ruas” – não foi aprovado pelos alunos, pois, segundo eles, como o bairro pesquisado não possuía pavimentação nas ruas, não era um tema relevante para o conhecimento da comunidade que ali residia. O interessante para a comunidade, nesse caso, seria um infográfico explicando “como conseguir pavimentação para as ruas”, pois muitas pessoas não sabem como conseguir essa benfeitoria para a região em que vivem. Essa atitude é consequência de se ter uma situação de comunicação bem definida. Como a turma teve conhecimento da real circulação dos textos, foi possível definir a relevância dos temas que seriam de interesse da comunidade para serem infografados.

Os alunos se engajaram muito nessa etapa. Durante esse processo, percebemos que a motivação deles era resultado de se ter uma proposta de produção voltada para a prática social, em que estavam lidando com suas realidades, seu entorno, e, para a produção do infográfico, precisavam ter informações relevantes e consistentes, já que seus textos seriam lidos por moradores locais que tinham conhecimento do tema abordado e poderiam conferi-lo concordando com o que seria apresentado ou discordando dele.

Como se vê, uma proposta de produção voltada para a prática social, para o uso da língua como meio de interação social, que parte de uma situação de comunicação contextualizada ajuda os alunos a produzir textos coerentes, já que lhes permite ter uma visão do global em relação à tarefa pedida e à pertinência da situação. Para a compreensão do texto como uma unidade coerente de interação social, todos esses aspectos devem estar claros aos alunos na etapa de planejamento. Assim, conforme ressalta Antunes (2003), a produção textual passa a ser compreendida por eles como um processo interativo, considerando as intenções do enunciador, sem ignorar que o leitor é parte constitutiva desse processo.

## A produção e a revisão

Terminada a fase de planejamento, iniciou-se a primeira versão dos infográficos que foi feita individualmente ou em grupos na sala de aula. Ao longo do processo, os alunos discutiram entre eles qual a melhor linguagem para

representar determinada informação, qual o leiaute mais apropriado para dispô-la, releeram o que já tinha sido produzido e fizeram alterações que julgaram necessárias, solicitaram a presença da autora deste artigo para tirar dúvidas referentes a aspectos ortográficos e linguísticos, seleção lexical, entre outros. Como já dito, as etapas pelas quais deve passar o processo de produção são complementares e algumas delas podem acontecer simultaneamente. Assim, ao longo da produção, paralelamente, os alunos fizeram a revisão do próprio texto. Esse fato é relevante, pois contribui para que os alunos entendessem a produção de um texto como uma atividade processual, cuja avaliação não se restringe ao professor que aponta os erros na superfície textual. Eles percebem que a avaliação de um texto é um ato interativo, significativo, dialógico entre colegas e com o professor.

Na primeira versão, foi possível perceber que eles haviam desenvolvido as habilidades para a produção de texto multissemiótico por meio do trabalho feito anteriormente nas oficinas. Diferentemente do diagnóstico, todos os grupos apresentaram um esboço que atendia às características composicionais do gênero infográfico. Para exemplificação neste artigo, serão tomados os trabalhos de duas alunas, que serão identificadas pelas letras A e B. O tema do infográfico da aluna A foram as casas do conjunto habitacional em que ela mora. A aluna B optou pelas plantas medicinais usadas pelos moradores do bairro em que reside.

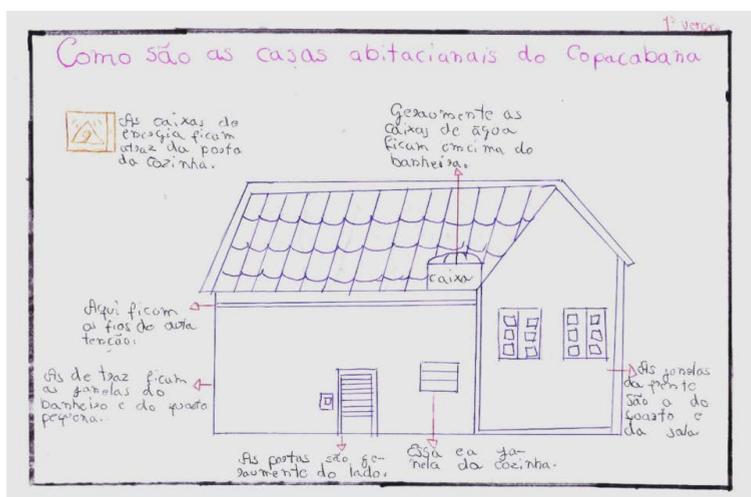


Figura 2 – Primeira versão – aluna A.

Fonte: Arquivo da autora.

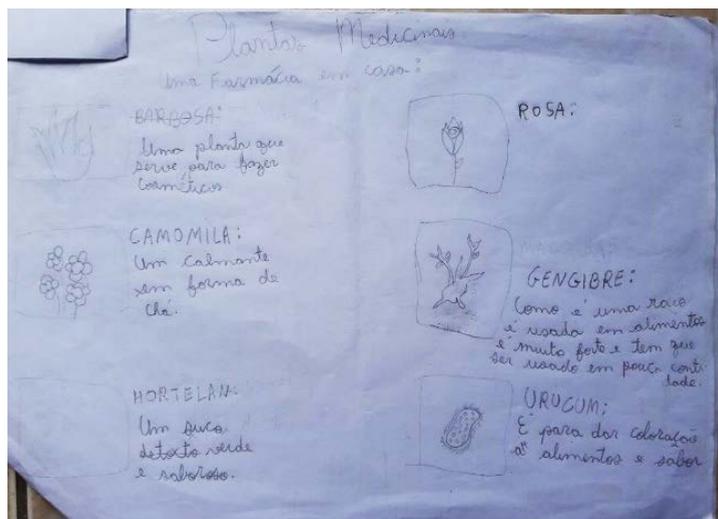


Figura 3 – Primeira versão – aluna B.

Fonte: Arquivo da autora.

Ao analisarmos as duas versões, vemos que ambas apresentam um texto que procura explicar como algo é ou funciona e informações dadas por diferentes semioses (cores, setas, palavras, desenhos, símbolos). Na produção da aluna A, o título é pertinente ao texto, o leiaute está bem organizado, chama a atenção o uso da cor alaranjada para indicar o local onde ficam as caixas de alta-tensão das casas, que, segundo a aluna, foi usada “porque ela indica perigo”. No esboço apresentado pela aluna B, percebe-se que também houve planejamento do leiaute, das linguagens a serem usadas, das informações a serem divulgadas. Essa pertinência comunicativa é resultado do trabalho feito na etapa de planejamento, pois, conforme a BNCC ressalta, são etapas complementares. Uma proposta de produção cujo planejamento deixa clara a situação comunicativa para os alunos concorre para que tenham mais facilidade em atender à proposta comunicativa.

## Avaliação

A avaliação das produções foi realizada por todos os sujeitos envolvidos no processo, autores, colegas e professora, de maneira coletiva e com o auxílio da ferramenta de correção “lista de verificação”. Primeiramente, em uma roda de

conversa, a primeira versão dos infográficos foi socializada e todos puderam compartilhar os textos com os colegas, explicar suas intencionalidades, o motivo da escolha por determinada linguagem, e todos puderam opinar sobre o texto dos colegas, sugerir alterações, acréscimos, supressões, enfim, foi um momento de avaliação coletiva dos textos em que os alunos revisaram suas escolhas e enriqueceram seus textos com os apontamentos feitos pelos colegas. O texto da aluna A, em sua primeira versão, teve como sugestão mostrar como são as casas por dentro, pois, segundo os alunos, seria uma curiosidade da população. Para o texto da aluna B, foi sugerido colocar um título mais direcionado e acrescentar receitas de chás que poderiam ser de interesse dos moradores. Foram sugestões pertinentes ao gênero e ao contexto de circulação dos textos.

Ainda nessa fase, após a avaliação oral, foi usado o método de correção “lista de verificação”,<sup>3</sup> com critérios de ordem textual, discursiva, linguística para se ter avaliação mais consistente e auxiliá-los no processo. Cada texto foi avaliado três vezes usando essa lista. Primeiramente, a avaliação foi feita pelo próprio aluno/grupo autor do texto.

Critérios gerais	Critérios específicos	Sim	Não	Em parte
Adequação à proposta	O texto cumpre o propósito comunicativo? (Explicar como é e/ou como algo funciona.)			
	As informações apresentadas são verídicas?			
	Apresenta algo que seja interessante e atraente para o leitor?			
	Usa linguagens diversificadas (multimodalidades)?			
	A linguagem usada para expor cada informação foi a mais adequada?			
	As linguagens se articulam para a construção do sentido global do texto?			
	A linguagem está adequada para o leitor e o suporte de veiculação do texto?			
	O texto possui um título? (COMO...)			

(continua)

3 De acordo com Rodrigues (2018, p. 346), o método de correção listas de verificação “consiste em uma pauta com os critérios que foram estabelecidos para a correção das produções e serve para que os alunos possam examinar os próprios textos e se autoavaliarem”.

Quadro 2 (conclusão)

Critérios gerais	Critérios específicos	Sim	Não	Em parte
Elementos de textualização	O texto está coeso? (Foram usados pronomes para evitar repetições, conjunções adequadas, termos que retomam o que foi dito anteriormente no texto?)			
	As informações estão organizadas de forma clara e objetiva?			
Elementos linguísticos	O texto obedece às convenções da escrita? (Pontuação, ortografia, concordância verbal e nominal.)			

Quadro 2 – Lista de verificação do gênero infográfico.

Fonte: Elaborado pela autora.

Houve sinceridade e comprometimento dos alunos ao avaliarem o próprio texto. Os alunos assinalaram os critérios que, segundo eles, não correspondiam ao que fora estabelecido previamente e também aqueles que obedeciam parcialmente ao acordado. Os alunos fizeram isso sem receio de terem de refazer o texto. Esse é um dado muito positivo, pois revela que os alunos compreenderam que a produção de um texto não é uma atividade pontual, acabada. Em seguida, os infográficos foram trocados entre os grupos e receberam uma segunda avaliação dos colegas que também foram criteriosos na avaliação, apontando o que consideravam insuficiente ou inexistente. Por fim, os textos foram recolhidos e passaram pela avaliação da autora deste artigo. Além de assinalar os itens que precisavam ser revistos nos textos, foram feitas observações por escrito ao final dos textos com orientações pontuais sobre questões não contempladas na lista de verificação.

## Reelaboração

Após o processo de avaliação, os alunos dedicaram-se à produção da segunda versão dos seus textos. Foi estabelecido o prazo de uma semana para que reelaborassem os infográficos para a nova apresentação. Muitos

alunos aproveitaram esse tempo para mostrar novas descobertas que fizeram sobre os bairros para atender às sugestões dadas para a melhoria das primeiras versões, questionaram sobre a melhor forma de apresentar determinada informação, mostrando preocupação com o discurso. Nesse período, a aluna A pesquisou mais sobre o processo de construção das casas do conjunto habitacional que infografou. Ela descobriu que havia o “manual do proprietário” e pediu ajuda para selecionar o que poderia acrescentar ao texto dela.

No dia marcado, a segunda versão do texto foi apresentada por todos os grupos novamente. Essa versão mostrou que os alunos acolheram as sugestões que julgaram pertinentes e fizeram avanços significativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas para a produção de textos multissêmicos, conforme pode ser observado nos textos em análise neste estudo.



Figura 4 – Segunda versão – aluna A.

Fonte: Arquivo da autora.

A segunda versão mostrou-se bastante satisfatória. A aluna A já se adiantou e apresentou uma versão digitada do texto, em que, além da correção de aspectos ortográficos, acrescentou a sugestão dos colegas de mostrar como são as casas por dentro, valendo-se de diversas semioses.



Figura 5 – Segunda versão – aluna B.

Fonte: Arquivo da autora.

A aluna B fez grandes avanços. Sua segunda versão apresentou-se muito mais bem elaborada. Além de mais caprichada e mais cuidada em relação às convenções da escrita, ela acrescentou mais informações dadas por diferentes linguagens, reestruturou o leiaute e direcionou o título para o bairro dela. A cruz vermelha na caixa, símbolo de socorro, segundo ela, foi usada para substituir a frase no título da primeira versão “Plantas medicinais: tenha uma farmácia em casa”, já que, durante o processo de avaliação feito por meio da lista de verificação, os colegas consideraram que não era um título adequado para um infográfico e que B deveria colocar um que direcionasse mais sua produção para o bairro dela.

Depois de esclarecidas as dúvidas e feitas as observações pontuais para que os trabalhos passassem por mais adequações, os textos foram transpostos para o ambiente digital, já que este permite maior diversificação no uso de linguagens, seguindo o que preconiza a BNCC ao recomendar que os alunos sejam ensinados a produzir textos multissemióticos utilizando as TDIC. Deve-se

ressaltar que o letramento digital é uma demanda no processo de ensino e aprendizagem, e cabe à escola oportunizar o desenvolvimento de habilidades de escrita em ambiente digital: “Quanto mais amplo o *sistema de mídias*, maiores serão as possibilidades de ler, escrever e atuar por meio da escrita” (RIBEIRO, 2012, p. 40, grifos da autora).

## A produção em ambiente digital

Logo no início dessa etapa, notou-se uma inabilidade dos alunos para manuseio das ferramentas digitais. Além de falta de familiaridade com o programa Word, editor de texto usado para fazer a versão digital, já que era o mais acessível por estar instalado nos computadores do laboratório de informática da escola, percebeu-se que os alunos tinham dificuldades em usar os recursos da internet, buscar imagens, escolher palavras-chave de busca; enfim, a maioria deles não dispunha de habilidades requeridas para a produção de texto em ambiente digital. Assim, dois dos alunos da turma que tinham mais conhecimentos sobre o uso dos recursos do programa e da internet foram selecionados para ajudar os demais colegas na produção digital dos infográficos. Apesar dessa falta de conhecimento dos alunos para com a produção nesse ambiente, eles tiveram muita facilidade de apreender os recursos do programa usado por causa do interesse e engajamento deles com esse trabalho. Quando perceberam os recursos que o Word oferece, como diversidade no tipo e na cor da fonte, inserção de símbolos, organogramas, gráficos, muitos alunos ampliaram seu “poder semiótico” (RIBEIRO, 2016, p. 105) e reestruturaram seus textos usando de forma consciente as ferramentas digitais. Isso ratifica o que diz Ribeiro (2016, p. 105, grifos da autora):

É importante destacar que as questões de *produção multimodal* dos textos não passam tanto pela exigência de talentos que as pessoas normalmente não desenvolvem, mas pelo manejo das *linguagens* à disposição, pela escolha de modos de expressão, assim como pela articulação entre o como e o que dizer. Trata-se de elementos que acredito possam ser despertados, reconhecidos e trabalhados. E podem surpreender professores, além de ampliar o “poder semiótico” de todos.

A seguir, apresentam-se as versões digitais dos textos em análise neste artigo.



Figura 6 – Versão digital – aluna A.

Fonte: Arquivo da autora.

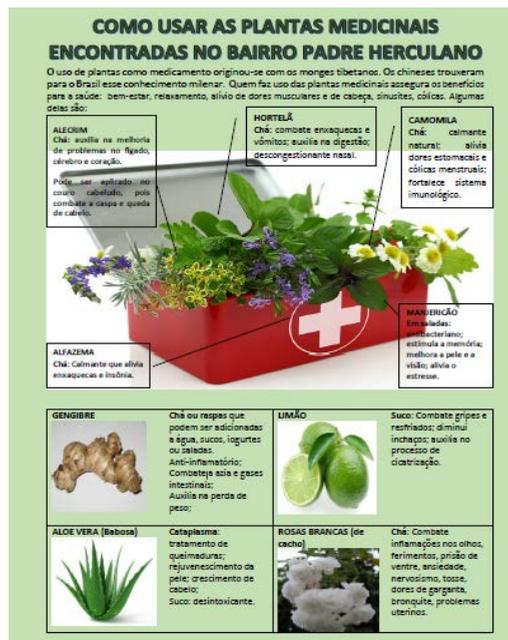


Figura 7 – Versão digital – aluna B.

Fonte: Arquivo da autora.

Quando se compara a versão manual com a digital, percebe-se que os alunos procuraram transpor para o ambiente digital tudo que haviam planejado nas versões manuscritas. A aluna A optou por usar uma fotografia em vez do desenho que havia feito nas versões manuscritas. Nota-se que o ângulo escolhido para a foto é bem semelhante aos desenhos anteriores e que, no entorno da casa, existe um alagamento causado pelas chuvas. Segundo essa aluna, sua escolha “era para dar um tom mais realista ao texto, já que os moradores sofrem com os transtornos causados pela falta de infraestrutura e de pavimentação em épocas de chuva”. Cabe ainda ressaltar uma observação feita pelo aluno que auxiliou A durante a sua produção digital. Ela havia colocado a planta da casa ocupando grande parte do espaço no leiaute. Então, esse aluno comentou: “Mas, se você colocar a planta ocupando esse espaço todo, vai ficar parecendo que as casas são grandes. Então você tem que colocar menor para assim que a pessoa bater o olho ver que as casas são bem pequenas, entende?”. Essa observação e as escolhas que esses alunos fizeram demonstram que eles desenvolveram a atividade de forma crítica, conscientes das escolhas semióticas e de seus efeitos de sentido. Eles compreenderam o texto, no caso o infográfico, como um instrumento que carrega um discurso e o meio pelo qual os sujeitos interagem socialmente.

A produção digital da aluna B, em relação à versão manuscrita, teve o acréscimo de uma explicação inicial da origem do uso das plantas medicinais. Essa pesquisa foi feita por ela durante o momento de transposição do texto para o ambiente digital. Segundo B, “era importante ter essa informação logo no início do texto para reforçar para as pessoas a validade do uso das plantas medicinais”. Ou seja, a aluna fez escolhas conscientes de informações, de linguagens, modulação dessas linguagens a fim de cumprir seu propósito comunicativo.

Ao analisarmos o conjunto das produções, tanto as versões manuais quanto as digitais, notamos um grande avanço dos alunos em relação à produção de textos multisemióticos. A ampliação do poder semiótico deles já observada nas versões manuscritas foi elevada quando passaram a produzir no ambiente digital. Quando se analisam as linguagens usadas para expor as informações, percebe-se que os alunos conseguiram estabelecer relações lógico-discursivas entre elas para a construção do sentido global do texto.

## Socialização das produções de texto

Desde o início, os alunos tinham ciência de que seus textos circulariam socialmente na região em que vivem e também por toda a cidade. Na proposta de comunicação apresentada a eles na fase de planejamento, ficou claro o contexto de circulação e de recepção dos textos. Assim, após os infográficos digitais estarem prontos, bem como os demais tópicos que integrariam a revista em que seriam publicados, esta foi elaborada e seu lançamento aconteceu em um sábado letivo no evento escolar “Festa da Família”. Toda a comunidade escolar, autoridades políticas e administrativas foram convidadas. O conteúdo da pesquisa dos alunos e os infográficos foram expostos em *banners*, e cada aluno/grupo apresentou seu trabalho. Houve muito empenho e dedicação dos alunos que explicaram com muita propriedade e empolgação o conteúdo e a importância de suas produções para os presentes no evento.

Posteriormente, os alunos distribuíram a revista pelos pontos de maior circulação de pessoas nos bairros em que moravam: salões de beleza, igrejas, postos de saúde, sede das associações de moradores. Além disso, o material foi enviado para as bibliotecas das demais escolas da cidade, para as bibliotecas públicas, para a Secretaria Municipal de Cultura e para o gabinete dos vereadores da cidade. Toda essa etapa foi muito importante para a concretização de todo o trabalho realizado ao longo do projeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, discutimos os resultados obtidos em um projeto de ensino de produção de texto multissemiótico voltado para a prática social, que teve o infográfico como gênero adotado para o ensino. A proposta de produção de texto pautou-se pela concepção sociointeracionista da linguagem, seguiu as etapas recomendadas pela BNCC – planejamento, produção, revisão, avaliação, reelaboração e divulgação – e ainda contemplou a produção textual em ambiente digital. Nosso objetivo foi avaliar como a atividade de produção de texto voltada para a prática social e desenvolvida seguindo todo o processo recomendado pelo documento contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos.

Os resultados mostraram que, quando os alunos têm clareza de que seu texto circulará socialmente e de que, por meio dele, podem interagir com o outro, veicular seus pensamentos, ideologias, provocar no seu leitor uma mudança de postura, fornecer-lhe uma informação, enfim, quando entendem a produção textual como um processo interativo, eles se sentem motivados e se engajam muito mais na produção. Foi possível avaliar ainda que o ensino de produção de textos multissemióticos é uma necessidade para dar condições aos alunos de fazerem uso consciente das linguagens para cumprir o propósito comunicativo de acordo com o contexto de circulação e de recepção do texto.

Todos esses avanços foram obtidos graças a uma metodologia de ensino voltada para a prática social da qual os alunos tiveram consciência desde o início. Em função disso, defendemos que as práticas de ensino da produção de textos, de quaisquer gêneros, precisam estar voltadas para a interação social e passar pelas etapas recomendadas pela BNCC. Todo esse processo, do planejamento até a versão definitiva do texto, oportuniza muitos aprendizados de nível textual, linguístico e discursivo e contribui para formação do aluno como cidadão inserido em uma sociedade na qual deve comunicar-se de forma responsiva, ética e democrática, avaliando os impactos que suas escolhas podem gerar.

## Multisemiotic text production for social practice

### Abstract

This article presents a teaching project on the production of multisemiotic text developed according to BNCC guidelines and with a view to social practice. The objective is to analyze and discuss the stages of this process and its results and implications for students' learning. It is qualitative research in education, the data generated through textual production activities applied to a public elementary school class. The conceptions of the sociointeractionist perspective guided the development and an analysis of the stages of the developed practice. The results displayed when the entire process allows students to develop the necessary skills and understand textual production as an interactive activity of expression.

### Keywords

Multisemiosis. Social practice. Text production.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Avaliação da produção textual no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- MATENCIO, M. L. M. *Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, mar. 2003. p. 1-11.
- PAIVA, F. A. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 43-59.
- RIBEIRO, A. E. Tecnologia e poder semiótico: escrever hoje. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 8, n. 1, p. 112-123, 2015.
- RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RODRIGUES, C. R. Contribuição dos métodos de correção de produção textual para aquisição da escrita no ensino fundamental II. *Entreletras*, Araguaína, v. 9, n. 2, p. 341-360, jul./set. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5394/14369>. Acesso em: 24 maio 2020.
- ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.