

COMO CITAR ESTE ARTIGO: LUCAS, A. R.; SILVA, M. B. A escrita multimodal e hipertextual para o desenvolvimento dos multiletramentos. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 05, n. 01, p. 03-25, jan./jun. 2018.

A ESCRITA MULTIMODAL E HIPERTEXTUAL PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS

THE MULTIMODAL AND HIPERTEXTUAL WRITING FOR THE DEVELOPMENT OF MULTILITERACIES

Aline Ribeiro Lucas¹
Moisés Batista da Silva²

RESUMO: O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa tem ganhado novas dimensões com a utilização, cada vez mais crescente, das novas tecnologias digitais como ferramentas mediadoras e facilitadoras para a prática e o desenvolvimento dos letramentos demandados pela sociedade contemporânea. Segundo Rojo (2013), é necessário fomentar, dentro do ambiente escolar, propostas didáticas que considerem as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, que implicam os multiletramentos. Dessa forma, este estudo tem como objetivo promover e investigar os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa por meio da produção de textos digitais em um *blog*, levando em consideração a utilização de recursos multimodais e hipertextuais no processo de produção de sentido. Para subsidiar tal estudo, recorremos às teorias que discutem os multiletramentos (ROJO, 2013; KALANTZIS; COPE, 2008), a multimodalidade (BARTON; LEE, 2015; LEMKE, 2010) e o hipertexto (GOMES, 2011; XAVIER, 2002). Para efeitos de análise, utilizamos amostras de textos digitais produzidos por alunos do 9º ano durante a aplicação de uma proposta didática inspirada nos moldes de Schneuwly e Dolz (2004) e nos estudos de Oliveira, Tinoco e Santos (2014). Os resultados revelam que a produção de textos digitais que exploram e utilizam aspectos multimodais e hipertextuais possibilita e efetiva significativamente práticas de escrita multiletradas no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Multimodalidade. Hipertexto.

ABSTRACT: The Portuguese language learning-teaching process has gained new dimensions with the use, increasingly, of the new digital technologies as mediating and facilitating tools for the practice and development of the new literacies which are demanded by the contemporary society. According to Rojo, it is necessary to foster, within the school environment, didactic proposals that considerate the new ways of production, configuration and circulation of the texts, which imply the multiliteracies. Therefore, this study aims to promote and investigate the development of multiletracies in the Portuguese language classes

¹ Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Rede Estadual de Ensino Fundamental do Estado do Ceará. E-mail: lucasaline26@yahoo.com.br

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: falamoises@gmail.com

throughout the digital text writing on a blog, taking into consideration the use of multimodal and hipertextual resources in the process of meaning production. To support such study, we resort to the theories that discuss the multiliteracies (ROJO, 2013; KALANTZIS; COPE, 2008), the multimodality (BARTON; LEE, 2015; LEMKE, 2010) and the hipertext (GOMES, 2011; XAVIER, 2002). For the purposes of analysis, we use samples of digital texts written by the students of 9th grade during the application of a didactic proposal which was inspired in the same way of Schneuwly and Dolz (2004) and on the studies of Oliveira, Tinoco and Santos (2014). The results reveal that the digital texts writing which explore and use multimodal and hipertextual aspects allows and accomplishes significantly the practices of multiliterated writing in the school context.

KEYWORDS: Multiliteracies. Multimodality. Hipertext.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em tempos nos quais se constata que as tecnologias digitais da informação e comunicação estão cada vez mais mediando práticas comunicativas e, conseqüentemente, fazendo emergir novas formas de interação e novas maneiras de enunciar os textos. Diante desse fato, muitos estudos são produzidos objetivando refletir e discutir sobre os desafios que essas tecnologias proporcionam à linguagem, especialmente no que se refere ao processo de leitura e produção textual. Alguns deles (LUCAS, 2016; FONTENELE, 2015) apresentam contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica tendo em vista promover a leitura e produção de textos em consonância com os letramentos demandados pela era digital.

Autores como Zacharias (2016), Kersch, Coscarelli e Cani (2016), Lima e Pinheiro (2015), Rojo e Moura (2012) louvam a prática desses tipos de trabalhos pedagógicos que são elaborados levando em conta a formação de um leitor/escritor com condições de compreender e utilizar a linguagem mediada pelas tecnologias digitais para a construção e reconstrução de conhecimentos e saberes. Sob essa ótica, esses autores defendem a implantação de uma pedagogia que valorize e incorpore propostas didáticas direcionadas ao universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, ou seja, uma pedagogia que promova novos letramentos, multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2008).

Na visão de Coscarelli e Kersch (2016), trabalhar os multiletramentos em sala de aula implica considerar os aspectos multimodais e hipertextuais dos diversos textos que circulam em ambientes digitais. Corroborando com essas autoras, consideramos relevante que esses elementos sejam analisados e interpretados pelos leitores e explorados pelos produtores de textos, uma vez que é necessário saber compreender a significação gerada pela pluralidade de recursos semióticos presentes nos textos contemporâneos.

Por sua vez, Kalantzis e Cope (2012) discorrem sobre a formação crítica que podem ser gerada pela pedagogia dos multiletramentos. Para os autores, as escolas precisam ensinar os alunos formas de competências adequadas ao contexto de uma sociedade globalizada cada vez mais multicultural, onde práticas de escrita podem ser tomadas como alternativas de caminhos para a participação social. Nesse viés, o ato de ler e escrever são oportunidades para os alunos expressar sua cultura e para agir no mundo de maneira crítica frente à diversidade existente nos mais diversos contextos sociais.

Diante do exposto, este artigo objetiva promover e investigar os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa por meio da produção textual mediada pelas novas tecnologias digitais. Para tanto, elaboramos e aplicamos uma proposta didática voltada à produção de textos digitais, visando tanto à apropriação de recursos multimodais e hipertextuais no processo de significação desses textos quanto à valorização de práticas de escrita de maneira situada, contextualizada e marcada pelas vivências dos alunos. Nesta perspectiva, a escrita é entendida como uma prática social multimodal e multifacetada (ROWSELL; WALSH, 2011).

O estudo se justifica pela necessidade de articular um trabalho pedagógico que agregue as tecnologias digitais nas aulas de produção textual em língua portuguesa de forma direcionada e planejada com o intuito de promover a compreensão e o desenvolvimento de práticas multiletradas. É relevante enfatizar que essa necessidade parte do pressuposto de que com a multiplicidade de formas de comunicação, mídias e linguagens presentes na sociedade contemporânea, os

aprendizes precisam adquirir habilidades específicas para compreender e produzir significados em ambientes digitais de maneira consciente e crítica, seja por meio da combinação do arranjo de diversos modos de linguagem ou por meio das relações hipertextuais que são estabelecidas entre os textos.

Além disso, ressaltamos que a produção textual dentro da escola precisa ser compreendida como um processo mais significativo e atraente para os alunos. Para tanto, acreditamos que as tecnologias podem gerar essa compreensão a partir do momento em que são consideradas como vias de acesso a práticas de escrita sob uma perspectiva multicultural, reflexiva e dialógica, uma vez que os artefatos digitais garantem um espaço de autoria, interação e reflexão, inclusive para uma audiência real e imediata (LIMA; DE GRANDE, 2013).

A partir dessas considerações, organizamos nosso estudo da seguinte maneira: após essa introdução, prosseguimos com a fundamentação teórica referente aos multiletramentos, à multimodalidade e ao hipertexto, a fim de relacioná-la ao processo de escrita dentro do contexto digital, tomando como base os estudos de Rojo (2013), Cope e Kalantzis (2008), Lemke (2010), Gomes (2011), Xavier (2002), Marcuschi (2001), dentre outros. Na sequência, apresentamos as ações metodológicas e os resultados da pesquisa. Por fim, expomos algumas considerações sobre o estudo desenvolvido.

2 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL SOB À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS

Trabalhar e desenvolver os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa por meio da produção textual não tem sido algo tão simples e nem tão frequente dentro do ambiente escolar. Em face ao mundo globalizado, digitalizado e multifacetado, nota-se que, para muitos docentes, a efetivação dos multiletramentos em sala de aula tem sido algo extremamente desafiador, uma vez que se requer uma pedagogia que lance mão de atividades estimulantes e significativas com o

intuito de capacitar os aprendizes para práticas de letramentos atuais e de tornar o aluno um agente mais participativo, autônomo e sujeito mediador de conhecimento.

Esse desafio que muitos docentes enfrentam pode ser justificado pelo fato de que “a contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias” (ROJO, 2013, p. 13). Segundo a autora, esses desafios estão fortemente associados à inserção das novas tecnologias, cada vez mais digitais, dentro da dinâmica social, ocasionando mudanças significativas nos processos interativos e, conseqüentemente, demandando novas formas de ensinar e aprender linguagem.

A partir dessa dinâmica de mudanças, os multiletramentos despontam e são intensamente impulsionados na sociedade, uma vez que o desenvolvimento e a apropriação dessas tecnologias potencializam os processos comunicativos e trazem consigo formas variadas de interação humana e novas formas de linguagem, ou seja, novas maneiras de lidar com os textos. Portanto, novos (multi)letramentos surgem e, por sua vez, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneira de ler e escrever (SOARES, 2002).

Para Cope e Kalantzis (2008), as transformações nos usos da linguagem e as novas maneiras de agenciar o mundo demandam uma pedagogia que esteja associada a esse contexto, ou seja, associada aos letramentos contemporâneos. Os autores explanam que o termo multiletramentos surge a partir de dois tipos de diversidades fundamentadas pela ordem cultural, institucional e global emergente: a diversidade cultural e a diversidade de semioses que constituem os textos. Os autores ainda evidenciam que educar na contemporaneidade significa preparar os alunos para negociar significados e diferenças culturais dentro de um cenário comunicativo permeado pela multiplicidade de linguagens, semioses e mídias.

Sob esse viés, podemos afirmar que os multiletramentos demanda uma educação linguística que integre as novas tecnologias dentro de sala, levando em consideração os benefícios que elas podem oferecer ao processo de ensino-

aprendizagem. Com o advento da *web 2.0*, constata-se que muitas são as possibilidades de ensinar e aprender sobre linguagem à luz da pedagogia dos multiletramentos, inclusive no que concerne ao desenvolvimento das habilidades de produção textual.

Os diversos recursos e ferramentas digitais disponíveis na rede mundial de computadores permitem o professor propor práticas de produção textual multiletradas em suas aulas, possibilitando aos aprendizes exercitar a escrita de forma mais dinâmica e híbrida, uma vez que os textos digitais agregam recursos multimodais e hipertextuais com mais facilidade do que alguns textos referentes à cultura do impresso. Logo, assim como Zacharias (2016, p. 20), defendemos que “é necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso”.

Isso posto, podemos afirmar que o ensino de produção textual, fundamentado no desenvolvimento dos multiletramentos, faz emergir um novo paradigma nas aulas de língua portuguesa, uma vez que os educandos, ao dispor da internet e de seus diversos ambientes, podem ser inseridos em situações reais de interação, o que torna a escrita uma atividade mais autêntica e significativa. O que antes era feito em forma de redação escolar, tendo como proposta a simulação de uma situação de prática de linguagem, muitas das vezes sem um público-alvo leitor, sem um motivo significativo para produção escrita e sem a publicação posterior do texto, passa agora a ser ressignificado, na medida em que os textos produzidos passam transitar em um ambiente interativo, sendo divulgados e até mesmo compartilhados de forma local e global.

Por isso, destacamos os seguintes questionamentos elaborados por Ribeiro (2009) como forma de propor o ensino de produção textual em consonância com os multiletramentos:

Por que não levar as produções de texto para a internet? Por que não incentivar a escrita em blogs? Por que não aproveitar o fato de

que, na www, os textos são, de fato, publicados? Se as condições de produção do texto podem ficar mais evidentes e levar o aluno a escrever para um público real, por que não transformar atividades de simulação em textos “de verdade”, com destino e função reais? (RIBEIRO, 2009, p. 241).

Para além dessas considerações, ressaltamos que a produção textual mediada por tecnologias pode potencializar sobremaneira o caráter multicultural que fundamenta os multiletramentos, pois, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), mediante o contexto digital contemporâneo, as diferenças culturais tendem a se enfatizar cada vez mais, ao invés de serem apagadas. Os espaços virtuais passam a ser lócus de diálogo, interação e colaboração, onde os aprendizes têm a possibilidade de divulgar textos elaborados a partir de suas vivências pessoais e de receber comentários com opiniões diversas sobre suas produções. Nesse viés, a escrita passa a ser mais significativa ao ponto de promover a participação dos alunos de forma mais crítica e responsável nos níveis local e global da internet (LIMA; PINHEIRO, 2015).

Passemos agora a discutir como os recursos multimodais e hipertextuais vêm a contribuir no processo de significação dos textos e na manifestação dos multiletramentos em ambiente virtual.

3 A MULTIMODALIDADE E A HIPERTEXTUALIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Como temos argumentado até então, os estudantes precisam ser capacitados para lidar com diversos tipos de textos, inclusive os que são referentes à cultura digital. Como bem afirma Rojo (2013, p. 8), “hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia”. A autora destaca, então, dois aspectos importantes característicos dos textos digitais: a multimodalidade e a hipertextualidade.

Os textos multimodais sempre estiveram presentes na sociedade e há muito tempo têm sido objeto de estudo de diversas áreas. A multimodalidade, conforme

Barton e Lee (2015), se refere a sistemas ou recursos mobilizados pelas pessoas para construção de sentidos. Na era contemporânea, ela se sobressai ainda mais à medida que as interações sociais migram para ambientes virtuais, os quais contribuem para efervescência de novas formas de produzir, configurar e circular textos.

Em relação ao contexto digital, constata-se que um contingente de elementos visuais, auditivos e imagéticos se aliam à escrita e fazem com que os textos tenham seus significados efetivados não apenas por meio exclusivamente da linguagem verbal. Para Lemke (2010), esses elementos agregados à escrita não são possibilidades meramente aditivas para a significação, mas podem se interrelacionar de tal forma que as opções de significado se multiplicam. Segundo o autor,

Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (LEMKE, 2010, p. 456).

Apesar das práticas multimodais, ao longo da história da escrita, não serem novas, elas se acentuam mais ainda nos espaços da *Web 2.0* e das novas mídias digitais, pois são nesses espaços que surgem oportunidades mais fáceis de agregar diversos modos de linguagem nos textos. Barton e Lee alegam que

Com o impresso tradicional, o leitor tem escasso controle sobre o layout ou fontes. No entanto, quando se trata de multimodalidade na tela do computador, é relativamente fácil para qualquer um produzir textos multimodais. Os usuários podem misturar linguagem, imagens e vídeos e têm um grande controle sobre a cor, o layout e a fonte (BARTON; LEE, 2015, p. 47).

No tocante à produção de textos multimodais, é necessário considerar e compreender alguns recursos utilizados nesse processo, como a configuração e o uso de imagens ou gráficos, incluindo alguns aspectos como cor e tamanho, pois é fundamental observar se tudo que é utilizado está apropriado para criar relações

significativas dentro do texto (ROUSELL; WASH, 2011), tornando-o coerente e coeso.

Para estabelecer esses tipos de relações, consideramos o hipertexto um dispositivo multimodal que possibilita tanto interconectar fragmentos de informações que circulam em rede quanto atuar na construção do sentido textual. Autores como Gomes (2011), Xavier (2002) e Marcuschi (2001) consideram o hipertexto como um texto estruturado em rede, no suporte digital. Marcuschi (2001, p. 86) defende que o hipertexto se caracteriza como “um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado realizado em um novo espaço de escrita”. Esse espaço seria um espaço aberto, sem margens, uma realidade apenas virtual. Na mesma concepção, Xavier (2002, p. 28-29) concebe o hipertexto como “um espaço virtual inédito e exclusivo no qual tem lugar um modo digital de enunciar e de construir sentidos”.

Por sua vez, Gomes (2011) entende o hipertexto como

um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links. É um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos links (GOMES, 2011, p. 15).

Nessa concepção, o hipertexto apresenta uma natureza não sequencial e não linear a partir dos *links* que o constitui. Ainda segundo o autor, os *links* podem exercer várias funções retóricas, como ilustrar, modificar, ampliar, explicar, aprofundar, comentar, exemplificar, dentre outras. Eles também podem ligar textos verbais a outros textos verbais ou ligar textos verbais a textos não verbais.

No processo de produção de hipertextos, entendemos que seus produtores podem proporcionar aos leitores, por meio das ligações estabelecidas pelos *links*, ter acesso a vários tipos de informações, ler comentários aprofundados sobre um determinado assunto, obter conceitos, definições e podem, inclusive, explorar outras

linguagens além da linguagem escrita. Essas ações podem gerar um grau maior de participação e engajamento no processo de apreensão de significação.

Ao discorrermos sobre a multimodalidade e o hipertexto como recursos utilizados para potencializar a construção de sentidos dos textos digitais, finalizamos esta seção destacando a necessidade de promover e efetivar, no cotidiano escolar, atividades que contemplem a utilização desses recursos a fim de efetivar práticas de escrita multiletradas nas aulas de língua portuguesa. Ao nosso ver, essas práticas além de instigar os alunos a navegar na rede, a buscar, selecionar, utilizar informações relevantes que concretizem o propósito comunicativo do texto, podem, sobretudo, levá-los a reconhecer os variados efeitos de sentidos que a multimodalidade e hipertextualidade promovem ao processo de significação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa adotada neste trabalho é a pesquisa-ação, de natureza interpretativa e interventiva. De acordo com Severino (2007, p. 120), esse tipo de pesquisa “ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”.

Como nossa intervenção está direcionada à produção de textos digitais sob à luz dos multiletramentos, procuramos, primeiramente, diagnosticar o que os aprendizes já conheciam sobre o funcionamento e as características da linguagem digital e, em seguida, tentamos envolvê-los de forma motivadora, crítica e significativa no processo de produção escrita. Vale ressaltar que optamos por envolver os alunos em um projeto de escrita social, possibilitando assim o uso das tecnologias para uma experiência significativa e multicultural em que a cultura do aluno é expressa e divulgada em rede e reconstruída a partir da interação e diálogo com os outros.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do estado da cidade de Fortaleza/Ceará e tivemos como sujeitos participantes 15 alunos de uma turma do

9º ano do ensino fundamental. As etapas do projeto foram realizadas no laboratório educacional de informática da escola no horário do contraturno das aulas regulares.

Nossa metodologia recorre aos pressupostos referentes ao projeto de letramento, considerando-o como uma construção humana “que tem como ponto de partida intenções de transformar uma situação problemática tornando-a desejada por meio de ações planejadas” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.66; 67). Assim, desenvolvemos o projeto intitulado “Preservação do patrimônio público escolar: eu cuido, eu blogo”³, de forma a trabalhar a linguagem como ferramenta para agência social e exercício para construção da cidadania.

Do mesmo modo, nos inspiramos no modelo de sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) devido a seu caráter modular que nos permite executar tarefas específicas por etapa. Para esses autores, a sequência didática equivale a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Para potencializar a apropriação da produção escrita e propor uma reflexão sobre os diversos modos de se lidar com a linguagem em ambiente digital na produção de sentido nos textos escritos, recorreremos aos pressupostos de Dias et. al. (2012, p. 79) que considera

A sequência didática, organizada como uma sequência de módulos de ensino, que possui como objetivo maior o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, visa criar contextos de produção reais e desenvolver atividades múltiplas e variadas.

Com vistas a atingir o objetivo dessa pesquisa, criamos e utilizamos um *blog* educacional como estratégia pedagógica para facilitar e motivar o processo de produção textual em sala de aula. A partir da perspectiva dos multiletramentos, teoria que fundamenta toda a nossa proposta interventiva, o *blog* é uma tecnologia

³ Disponível em: <http://icppreservar.blogspot.com/>

que permite os aprendizes desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma a assumir uma postura crítica em relação à produção de seus próprios textos e à leitura de textos que circulam na rede. Conforme Boeira (2009) os *blogs* são entendidos,

como muito mais que ambientes onde são publicadas informações (textos, vídeos, imagens), comentários e indicações de *links*, considera-se um ambiente que possibilita debates de ideias independentes da localização das pessoas, estimulando à comunicação, a democratização de ideias, de informações e conhecimento com liberdade de expressão (BOEIRA, 2008, p.3).

Logo, nesse estudo, o *blog* é adotado como um espaço de interação social e como uma interface que oferece ferramentas para apropriação da linguagem digital, marcada por características multimodais e hipertextuais.

De maneira sucinta, configuramos a seguir o passo a passo da nossa proposta didática interventiva. Iniciamos com a apresentação da situação que tem como objetivo descrever o projeto interventivo para os aprendizes e definir a sua temática.

Em seguida, aplicamos os módulos interventivos: módulo 1 (explorando a blogosfera), voltado à aplicação de atividades para compreender a funcionalidade dos *blogs* e a constituição da linguagem digital; módulo 2 (conhecer para preservar), referente à realização de atividades de leitura e de escrita sobre a temática do projeto; e módulo 3 (produzindo um *blog*), relacionado à criação de um *blog* e à apropriação de suas ferramentas para o desenvolvimento do projeto.

Após a aplicação dessas etapas, orientamos os alunos no processo de produção textual e solicitamos a primeira postagem dos textos no *blog*. Logo em sequência, continuamos com a aplicação dos outros módulos: módulo 4 (a produção de sentidos no texto digital), referente a atividades sobre a multimodalidade e a hipertextualidade em ambientes digitais; módulo 5 (pesquisar para linkar) voltado a tarefas de pesquisa na internet sobre o conteúdo dos textos produzidos a fim de ampliar os sentidos da primeira versão postada no *blog*. Por fim, realizamos a etapa de produção final (eu cuido, eu blogo) cujo objetivo é a postagem da última versão dos textos no *blog*. Achamos por bem valorizar o projeto desenvolvido por meio de

uma culminância em cuja ocasião os alunos, por meio de palestras, socializam o trabalho desenvolvido na/para comunidade escolar.

Para os propósitos desse artigo, selecionamos e investigamos três amostras dos textos digitais produzidos pelos alunos participantes do projeto interventivo. Destacamos, a seguir, aqueles que evidenciaram práticas de escrita multimodal e hipertextual, promovendo assim os multiletramentos em sala de aula.

4.1 Resultados

Os textos digitais produzidos pelos alunos após a aplicação do projeto interventivo nos revelam a utilização de diversos recursos multimodais e multissemióticos em suas escritas. Alguns desses recursos são evidenciados pela tipografia das palavras, que foram marcadas em negrito e itálico, e pela presença de imagens e *links* adicionados ao texto. Conforme Dionísio (2011), esses tipos de recursos, incluindo vídeos, palavras, gestos e até mesmo disposição gráfica do texto são bastante significativos e exercem uma função retórica na produção de sentido.

Como podemos observar na **figura 1**, um dos textos produzido pelos alunos é uma entrevista. Constatamos que os aprendizes fizeram uso de imagens (fotos-legendas) como uma possibilidade de estabelecer um diálogo entre a linguagem verbal e a não-verbal. Essas imagens podem ter sido utilizadas como uma estratégia multimodal para impactar os leitores e fundamentar os discursos manifestados ao longo do texto. Além disso, podemos considerar que a posição em que essas imagens aparecem, logo abaixo das falas das pessoas entrevistadas, cooperam para fluência da leitura e da significação do texto.

A partir do momento em que os alunos realizaram uma entrevista com as funcionárias da escola onde estudam, registraram os fatos por meio de fotos, produziram o texto escrito e o veicularam em ambiente digital como forma de manifestação da cultura local, os multiletramentos foram acionados por meio da efetivação de múltiplas práticas de letramento.

Nesse caso, o texto digital tanto é considerado um processo quanto um produto de uma atividade social contextualizada, permitindo, assim, o desenvolvimento da competência discursiva dos discentes na perspectiva da formação para a cidadania, uma vez que a escrita está vinculada a um problema social vivenciado por eles.

Figura 1 – Entrevista.

Patrimônio público escolar: o que podemos melhorar em nossa rotina?

Infelizmente, é comum presenciarmos na rotina escolar evidências de atos que comprovam o desrespeito com o patrimônio público escolar. No intuito de compreender melhor a realidade de nossa escola em relação a isso, entrevistamos duas funcionárias: **Margarida Maria**, zeladora, e **Francilene Vieira**, merendeira, que nos relataram o que geralmente ocorre nas dependências da escola.

- **Com que frequência você vê evidências de desrespeito com o patrimônio público escolar?**

Margarida: Todos os dias.
Francilene: Todos os dias.

- **Que tipos de ações mais demonstram esse desrespeito?**

Margarida: Quase sempre vejo mesas riscadas com tinta de caneta e com corretivo. Há até mesas sem parafusos. Infelizmente a falta de organização também contribui com o desrespeito, pois encontro no final da aula mesas e cadeiras viradas .



Mesas riscadas



Lixo nas mesas

Francilene: No final do intervalo, costumo ver pratos e copos espalhados pela escola. Já cheguei a encontrar esses materiais enterrados na areia ou dentro da lata de lixo.



Pratos no chão



Copo no chão

- **Que atitudes necessárias por parte dos alunos para melhorar a conservação do patrimônio público escolar?**

Margarida: Acredito que todos devem se empenhar! A coordenação pode desenvolver projetos e os professores podem reforçar a questão da limpeza e da organização em sala. E os alunos devem fazer a sua parte.
Francilene: Os alunos devem perceber a escola como a casa deles, como um lugar limpo e organizado. Eles devem contribuir colocando o material do lanche no local apropriado, ou seja, nos baldes de coleta.



Balde de coleta

Fonte: Disponível em <<http://icppreservar.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 set.2017.

Observamos, a seguir, o próximo texto digital classificado como um artigo de opinião. Para produção desse gênero textual, os autores realizaram pesquisas na internet e em outras fontes com o intuito de expor e fundamentar suas opiniões

sobre a temática do projeto interventivo. Esse texto foi produzido com a finalidade de convencer o(s) leitor(es) que todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar devem se responsabilizar pela conservação do patrimônio público, como vemos abaixo:

Figura 2 - Versão final do artigo de opinião

Patrimônio público escolar: vamos cuidar do que é nosso!



mostra este vídeo.

Pensar em patrimônio público significa pensar em herança de família, riqueza ou bens de materiais de uma pessoa ou empresa. Muitas vezes nos vêm à cabeça ideia de posses pessoais. Porém, patrimônio não é apenas isso.

Patrimônio se refere, também, a história e cultura de um determinado lugar. Numa visão mais geral, patrimônio público é o conjunto de bens e direito de valor econômico, artístico, estético, histórico ou turístico, pertencentes aos entes da administração pública direta ou indireta.

Quando falamos de patrimônio público escolar nos referimos à própria história da educação como também as instalações físicas, equipamentos, mobiliário e materiais usados na escola. Assim, a escola e tudo que faz parte dela é um bem de todos. Ela é um patrimônio público que pertence a toda comunidade que por meio dos impostos, mantém sua estrutura e funcionamento, conforme



Portanto, é imprescindível manter a integridade física e cultural da escola. É necessário que todos da comunidade escolar desenvolvam o sentimento de cidadania, respeitando e conservando o patrimônio público escolar. Acreditamos que para isso aconteça, a direção da escola em conjunto com o Conselho Deliberativo deve desenvolver ações e campanhas de conscientização para que todos, em especial os alunos, saibam quais as consequências relacionadas aos danos ao patrimônio público escolar. Por meio da conscientização por parte dos alunos e de ações práticas, como gincanas ou palestras na escola sobre esse tema, podemos desenvolver o sentimento de zelo para com a escola na qual estudamos.

Fonte: Disponível em <<http://icppreservar.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 set.2017.

Neste texto, verificamos que a multimodalidade é evidenciada por meio da utilização de imagem, vídeo e palavras tipograficamente marcadas. A princípio, percebemos que a imagem usada autentica o que é apresentado no título. A linguagem verbal presente nessa imagem prova que ela não foi utilizada apenas para acompanhar o texto, ou seja, a imagem não é apenas um adorno da

informação verbal. Compreendemos que a mensagem veiculada na/por essa imagem é representada por vários recursos multimodais (linguagem verbal e não-verbal) que se combinam para gerar sentidos e cumprir a intenção comunicativa do texto.

No que concerne às palavras tipograficamente marcadas, observamos que, além do título, as expressões “este vídeo”, “conscientização” e “ações práticas” estão em negrito. Essas marcações podem ter sido tentativas de despertar o interesse do leitor e chamar sua atenção para algo realmente relevante. Além disso, deduzimos que o destaque empregado na expressão “este vídeo” é uma estratégia de fazer com que o leitor não ignore as informações repassadas no vídeo indicado, que se utiliza de outras linguagens para além da escrita, para reforçar a necessidade de preservação do ambiente escolar.

É importante ressaltar também que a inserção desse vídeo no corpo do texto reforça os pressupostos dos multiletramentos cujo enfoque parte da premissa que os textos veiculados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são cada vez mais constituídas por linguagens diversas. O vídeo, classificado como uma animação, mostra que a imbricação entre palavras, sons e imagens nos permite extrair uma maior significação do texto como um todo, levando em consideração o potencial de cada linguagem utilizada. Analisando o *layout* do texto e a mensagem veiculada por ele, afirmamos que até mesmo a sequência em que esse vídeo aparece no corpo do texto demonstra que os autores se preocuparam em articular as informações de forma coerente e produtiva.

Logo, entendemos que a produção de textos digitais demanda certas habilidades específicas tais como selecionar, organizar e articular as linguagens, a fim de produzir o sentido que se pretende. Por isso, destacamos o que preconiza Prediger e Kersch:

Uma vez compreendido o potencial de cada linguagem e sua relação com o objetivo comunicativo, cabe ao produtor organizar e articular seus textos sonoros, visuais, escritos, dispondo-os em uma

sequência, de forma que produzam sentido (PREDIGER; KERSCH, 2013, p. 213).

Dando continuidade a análise, investigamos os aspectos hipertextuais presentes no texto. O *link* disponibilizado na expressão “Conselho Deliberativo”, marcado pela cor azul, oferece-nos expectativas de encontrar informações pertinentes sobre o assunto abordado, o que é confirmado ao acessá-lo. Verificamos que o leitor é levado a uma outra aba virtual que contem tanto a definição de conselho escolar quanto alguns dados sobre a sua composição e suas principais competências. Dessa forma, este processo de hipertextualização proporciona ao leitor uma expansão de seu conhecimento, uma vez que o acesso e a leitura das informações sugeridas no hipertexto digital contribuem para o melhor entendimento de como funciona esse órgão colegiado.

Diante dessas considerações, entendemos que ao explorar esse hipertexto, “o leitor tem a oportunidade de ampliar as ocasiões de produção de sentido e enriquecer sua leitura” (GALLI, 2010, p.151). Por outro lado, também enfatizamos a responsabilidade do produtor do texto sobre esse enriquecimento e sobre a liberdade de leitura proporcionada ao leitor, uma vez que é o autor que escolhe onde colocar *links* e quais *links* disponibilizar (COSCARELLI, 2012).

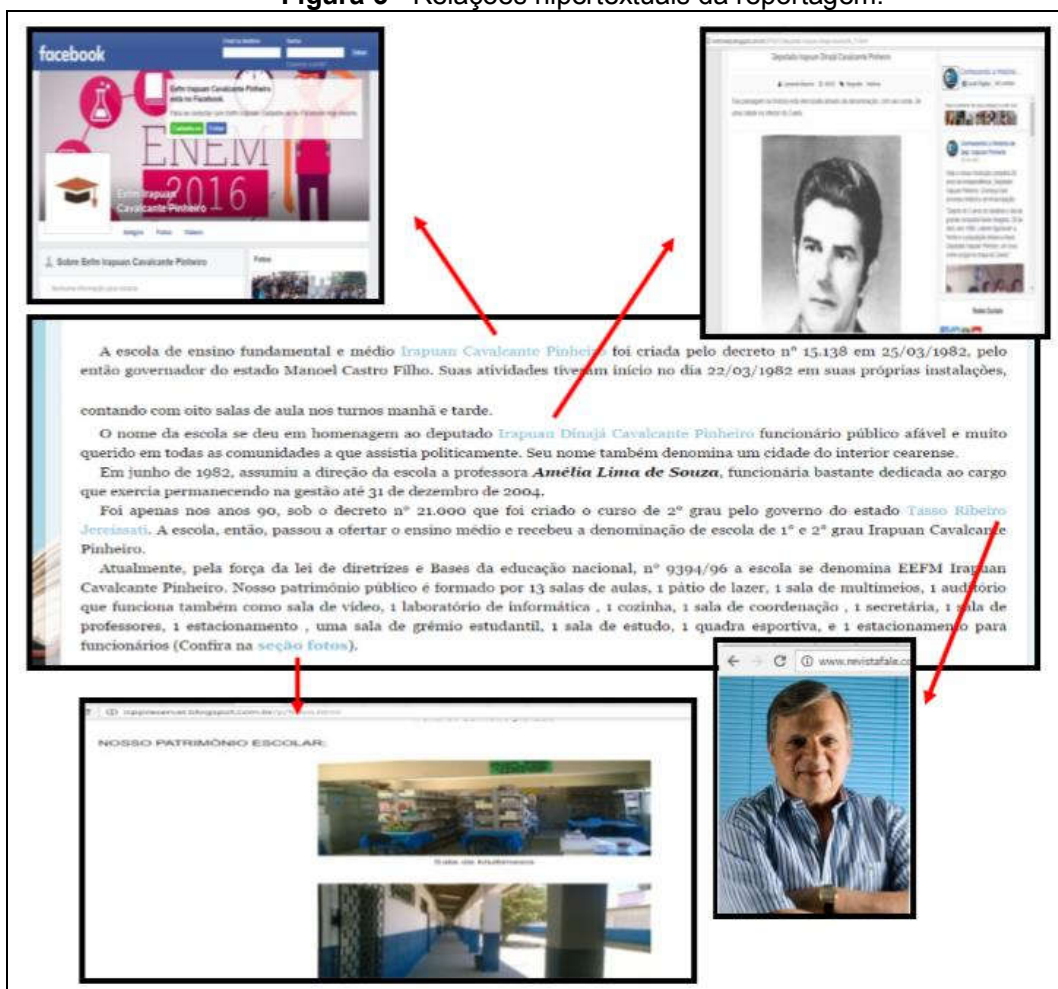
De maneira geral, concluímos que, nesse hipertexto digital, a escrita dos aprendizes se constitui de diversas modalidades (imagens, sons, vídeos, escrita) que dialogam entre si de forma a veicular sentidos de maneira interativa e atrativa e a favorecer a compreensão do texto.

Por último, analisamos a reportagem que os docentes produziram com o objetivo de criar e divulgar o histórico da escola onde estudam. A finalidade maior desse texto é fazer com que o público-alvo compreenda e considere a instituição escolar um patrimônio histórico e cultural da comunidade local.

A seguir, apresentamos a **figura 3** com parte de um trecho do texto produzido. Nesse texto, identificamos algumas palavras *hiperlinkadas* cujo acesso

permite ao leitor realizar significações e até mesmo potencializá-las a partir de diferentes modalidades de linguagem. Um dos *links* viabiliza o acesso à página do *facebook* da escola. Os leitores que são usuários dessa rede social podem conectá-la e obter informações mais atuais sobre a rotina escolar, uma vez que é constante a atualização de postagens realizadas pelo núcleo gestor, professores e alunos da escola que abordam fatos e eventos recentemente ocorridos.

Figura 3 - Relações hipertextuais da reportagem.



Fonte: <http://icppreservar.blogspot.com.br/>. Acesso em 10 set.2017.

Em relação ao *link* referente à expressão “Irapuan Dinajá Cavalcante Pinheiro”, constatamos que há um encaminhamento para uma página virtual que contém informações sobre este deputado, o que nos permite entender a origem do nome da escola local. Logo, verificamos que as informações repassadas por meio desse *link* estão relacionadas com o propósito do texto produzido, o que prova que os autores se preocuparam em encaminhar o leitor a outro texto virtual, no sentido de ampliar a sua leitura. Diante disso, destacamos que cabe ao produtor do hipertexto apontar caminhos que monitorem a atenção do leitor, conduzindo-o a outros espaços virtuais que auxiliem na apreensão de sentidos do texto (KOCH, 2007).

Constatamos ainda a presença de dois *links* que se ocupam em promover uma interação entre linguagem verbal e não verbal. Ambos disponibilizam imagens que colaboram na apreensão de sentido do texto. O intercâmbio entre as linguagens se intensifica e faz com que os produtores promovam sentidos, lançando mão de estratégias multimodais, o que pode gerar no leitor um grau maior de participação e engajamento no processo de apreensão de significação. Após a leitura do texto completo, verificamos que seus produtores tentaram estabelecer uma coesão textual entre imagens e texto escrito, uma vez que as conexões realizadas pelos *links* fazem com que o leitor se envolva no processo de produção de sentido.

Após essas análises, enfatizamos que essas estratégias de incluir *links* no texto para estabelecer conexões com imagens, vídeos, mapas etc. precisam ser ensinadas aos alunos, com vistas a conscientizá-los sobre os diferentes modos de linguagem, os quais podem ou não influenciar na maneira como os significados são construídos (ROWSELL; WALSH, 2011). Assim, podemos ter alunos capazes de explorar múltiplas linguagens, apropriando-se das potencialidades delas para produzir textos mais significativos no contexto digital e para desenvolver uma escrita dentro da perspectiva dos multiletramentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a importância das novas tecnologias para o desenvolvimento dos diversos letramentos demandados pela sociedade contemporânea, este estudo tentou direcionar um caminho mais significativo e atraente para a produção textual nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, propomos e incentivamos práticas de escrita mediada pelas tecnologias digitais, valorizando e explorando o caráter multissemiótico e multicultural dos textos. Dessa forma, nosso objetivo maior foi promover e investigar os multiletramentos nas aulas de línguas portuguesa por meio da produção de textos digitais, visando à utilização de recursos multimodais e hipertextuais para produção de sentido.

Os dados nos permitiram revelar que os docentes se valeram da multimodalidade e da hipertextualidade com o intuito de estabelecer relações diversas entre diferentes modos de linguagem e com vistas a potencializar o processo de significação dos textos. Além disso, verificamos que foi possível promover o desenvolvimento da competência discursiva dos docentes, de modo situado e diálogo em que a cultura local foi levada em consideração com vistas à formação crítica e cidadã.

Esperamos que esse estudo motive e inspire docentes a elaborar e efetivar propostas didáticas referentes a práticas de escrita sob à luz da pedagogia dos multiletramentos. Acreditamos que, dessa maneira, o processo de produção textual na escola tende a caminhar na mesma direção das práticas de letramento que configuram a sociedade atual o que pode gerar aprendizagens mais significativas e motivadoras aos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOEIRA, A. F. Blogs na Educação: Blogando algumas possibilidades pedagógicas. *Revista Tecnologias na Educação*. a. 1, n.1. dez. 2009. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art-9-vol1-dez-20091.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

COSCARELLI, C. V. (org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DIAS, M. A. A. *et al.* Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FONTENELE, C. M. *Letramento digital, práticas de leitura e escrita de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental: o gênero fanfic do consumo à produção*. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Humanidades, UFC, Ceará, 2015. 175f.

GALLI, F.C. S. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCHUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Australia: Cambridge University Press, 2012.

_____. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (eds). 2ª Ed., *Encyclopedia of Language and Education*. Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, p. 195-211. Springer Science Business Media LLC, v. 1, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/3ErDFv>>. Acesso em: 13 set. 2017.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. G. V. *Hipertexto e construção do sentido*. Alfa, São Paulo, v. 51, n. 1. 2007. p. 23-38.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, vol. 49, n. 2, p. 455-49, Jul./Dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

LIMA, M. B.; De GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. (org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

LIMA, A. M. P.; PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 327-354, jul./dez, 2015.

LUCAS, A. R. *A multimodalidade e o hipertexto no blog: uma proposta de escrita à luz dos multiletramentos*. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras e Artes, UERN, Mossoró, 2016. 126f.

MARCHUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111. 2001.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: Editora da UFRN, 2014.

PREDIGER, A.; KERSCH, D. F. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. *Signo*, v. 38, n. 64, p. 209-227. 2013.

RIBEIRO, A. E. Kd o prof? Tb foi navegar. In: RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. et al. *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

ROJO, R. (Org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROWSELL, J.; WALSH, M. *Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies*. Brock Education, v. 21, n. 1, p. 53-62. 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas. São Paulo. Mercado das Letras, 2004.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-160. 2002.

XAVIER, A.C. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, São Paulo, 2002.

ZACHARIAS, V. R.C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Orgs.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.