

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE**

TÂNIA ANDRADE OLIVEIRA SANTOS

MINICONTOS MULTIMODAIS A PARTIR DE TIRAS DA TURMA DA MÔNICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE

TÂNIA ANDRADE OLIVEIRA SANTOS

MINICONTOS MULTIMODAIS A PARTIR DE TIRAS DA TURMA DA MÔNICA

Relatório apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade e práticas sociais

Orientadora: Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS/SC

Profletras
mestrado profissional

ATA DE DEFESA

Aos vinte e nove dias de julho de dois mil e quinze, às oito horas, no Auditório da POSGRAP no Polo de Gestão, esteve reunida a banca de avaliação para o exame de defesa de **TANIA ANDRADE OLIVEIRA SANTOS**, do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS da unidade acadêmica da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão. O trabalho é intitulado MINICONTOS MULTIMODAIS A PARTIR DE TIRAS DA TURMA DA MÔNICA, e a banca foi constituída pela orientadora e presidente, **Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva**, a avaliadora externa, **Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo**, e a avaliadora interna, **Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag**. Declarando aberta a sessão, a orientadora autorizou a mestranda a realizar a apresentação oral de seu trabalho, em vinte minutos, após o que se seguiu a arguição da examinadora externa e do examinador interno, com vinte minutos para cada examinador mais o mesmo tempo para a mestranda. Encerrada a arguição, a presidente da banca pediu licença ao público e a banca se reuniu para a avaliação do trabalho e deliberou pela

☒ **APROVAÇÃO**

☐ **APROVAÇÃO COM RESTRIÇÃO**

☐ **REPROVAÇÃO**

Parecer:

*O trabalho atende os requisitos do PROFLETRAS.
Tem qualidade acadêmica e o produto apresentado
a qualidade didática necessária.
A banca sugere pequenos ajustes, que devem
ser feitos na versão final.*

Em nada mais tendo a tratar, eu Rômulo Bastos Dantas, secretário, lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada por todos.

Leilane Ramos da Silva
PROFA. DRA. LEILANE RAMOS DA SILVA

Nukácia Meyre Silva Araújo
PROFA. DRA. NUKÁCIA MEYRE SILVA ARAUJO

Raquel Meister Ko. Freitag
PROFA. DRA. RAQUEL MEISTER KO. FREITAG

Rômulo Bastos Dantas
RÔMULO BASTOS DANTAS

Às minhas amadas filhas, Jamilly e Allana,
que tantas alegrias me proporcionam.

AGRADECIMENTOS

Quero registrar aqui os meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para que *Minicontos multimodais a partir de tiras da Mônica* se concretizasse.

À minha querida e inestimável orientadora, Leilane Ramos, por sua dedicação, por transmitir-me paz e confiança e por suas orientações tão valiosas.

A Deus, por dar-me força e discernimento para a realização deste trabalho e por estar sempre presente em minha caminhada, proporcionando-me muitas alegrias e amparando-me em todos os momentos difíceis.

Às minhas amadas filhas, Jamilly e Allana, por compreenderem minhas ausências e pela valorosa contribuição para que este trabalho ganhasse formas.

Ao meu esposo, Antônio Carlos, pelo companheirismo e pela compreensão.

Aos meus pais, Izaildes e Vicente, pelo amor incondicional e pelo incentivo em todas as etapas da minha vida.

Aos meus alunos do 7º ano A do Colégio Estadual Presidente Juscelino Kubitschek, pela participação nas atividades desenvolvidas, tornando este trabalho possível.

RESUMO

Com as inovações tecnológicas, novos gêneros textuais, agregando uma diversidade de recursos semióticos, entraram em circulação, exigindo de leitores e produtores de textos o desenvolvimento de multiletramentos. Urge, pois, que a escola proporcione aos seus alunos o estudo desses gêneros digitais, preparando-os para lidar com essa nova realidade. A par desse cenário, este relatório tem o propósito de apresentar os resultados da primeira aplicação, realizada numa turma de 7º ano, do Caderno Pedagógico intitulado Produzindo minicontos multimodais a partir de tiras da Turma da Mônica. Tal Caderno foi estruturado teórico-metodologicamente a partir do modelo de Cosson (2006), segundo o qual uma sequência didática (SD) constitui-se nas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, e, ainda, do modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para os quais uma SD apresenta produção inicial, atividades divididas em módulos e produção final. Como suporte teórico, ganham relevo, entre outros, autores como, Marcuschi (2008; 2010), para o qual os gêneros são entidades sociodiscursivas mutáveis, plásticas; Kress e Van Leeuwen (2001) que lida com o discurso multimodal; Dionísio (2011), que trata dos gêneros multimodais e multiletramento; Roxane Rojo (2012), com seu trabalho sobre Multiletramentos na escola; Lemke (2010), que lida com o multiletramento metamidiático; Passarelli (2012), com seu estudo acerca da produção de texto em sala de aula, a partir da ênfase na ideia de que esta deve ser trabalhada como uma atividade processual e Suassuna (2011), que discute a importância do professor como mediador no processo de avaliação e reescrita do texto. Quando da aplicação, a turma foi dividida em grupos, uma vez que na troca com o outro o sujeito pode desenvolver-se, e também por não haver computadores suficientes para que o trabalho fosse individual. A análise dessa primeira aplicação mostrou um resultado positivo, na medida em que foi possível observar uma melhoria considerável entre a primeira e a última versão produzida. Da mesma forma, os alunos puderam lidar com ferramentas tecnológicas e com uma diversidade de recursos semióticos para a produção dos minicontos multimodais, ampliando suas competências. Além disso, tal Caderno Pedagógico possibilita a outros professores ressignificarem a produção de texto em sala de aula e ampliarem a competência interativa de seus alunos.

Palavras-chave: Minicontos multimodais. Multiletramentos. Gêneros digitais. Recursos semióticos.

ABSTRACT

New textual genres added a variety of semiotic resources were put into circulation with technological innovations, requiring readers and producers of texts the development of multiliteracies. The school should provide urgently its students the study of these digital genres, preparing its students to deal with this new reality. Aware of this scenario, this report is intended to present the results of the first application of the Pedagogical Notebook entitled Producing multimodal minicontos from strips Monica's Gang performed in a 7th class year. This notebook was structured theoretical and methodologically from the Cosson model (2006) there is a didactic sequence (SD) constituted of the following steps: motivation, introduction, reading and interpretation, and also the Dolz of SD model, Noverraz and Schneuwly (2004), for which a SD presents initial production, divided activities into modules and final production. Writers such as, Marcuschi (2008; 2010), for which genres are changeable, plastic sociodiscursivas entities; Kress and Van Leeuwen (2001) that deals with multimodal speech; Dionysus (2011), which deals with multimodal genres and multiletramento; Roxane Rojo (2012), with her work on multiliteracies in school; Lemke (2010), which deals with the metamediático multiletramento; Passarelli (2012), with her study of the text production in the classroom, from the emphasis on the idea that it should be worked as a procedural activity and Suassuna (2011), which discusses the importance of the teacher as mediator in the process assessment and rewriting the text, gain prominence in this technical support. For application, the class was divided into groups, since the exchange with each other the subject can be developed, and also for not having enough computers for the work to be individual. The first application of this analysis showed a positive result, as which was possible to observe a substantial improvement between the first and last version produced. Similarly, students were able to handle technological tools and a variety of semiotic resources for the production of multimodal minicontos, expanding their skills. In addition, this Pedagogical Notebook allows other teachers resignify the text production in the classroom and expand the interactive competence of their students.

Keywords: Multimodal minicontos. Multiliteracies. Digital genres. Semiotic resources.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1: INTERTEXTUALIDADE TIPOLOGICA	15
Figura 2: DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DO MÓDULO I	37
Figura 3: DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DO MÓDULO II	37
Figura 4: DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DO MÓDULO III	38
Quadro 1: AS METAFUNÇÕES	17
Quadro 2: VERSÕES DOS MINICONTOS PRODUZIDOS	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DA LITERTURA	13
2.1 GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	13
2.2 MULTIMODALIDADE X MULTILETRAMENTO	16
2.3 PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NA ESCOLA	20
2.3.1 A produção escrita	20
2.3.2 A leitura no processo de produção escrita	21
2.3.3 Produção de texto como processo	23
2.3.4 As tirinhas como texto motivador para a produção de texto	24
2.3.5 Produção de texto escrito: a mediação do professor	26
2.4 MINICONTOS MULTIMODAIS: TRABALHANDO COM AS MULTISSEMIOSES..	27
2.4.1 Do conto ao miniconto: um desafio aos limites da economia	28
2.4.2 Minicontos multimodais: ressignificando a produção textual em sala de aula	31
2.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS	33
3 METODOLOGIA	35
3.1 CADERNO PEDAGÓGICO	35
3.2 O LÓCUS ONDE FOI TESTADA A SD: A ESCOLA, A SALA DE AULA, A APLICAÇÃO	38
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	44
4.1 A SD EM CENA: EXPECTATIVAS E RESULTADOS OBTIDOS	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
6 REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE A – Caderno pedagógico	66

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, dominada pelas novas tecnologias, exige da escola uma nova postura em relação à produção de textos pelos alunos. É necessário ressignificar o estudo da produção textual. A escola precisa preparar leitores e escritores proficientes, capazes de lidar com o multiletramento exigido pelo contexto em que estão inseridos. Além dos gêneros orais e escritos comumente estudados, faz-se necessário incluir o estudo dos gêneros digitais, uma vez que o alunado tem contato com esses gêneros no seu cotidiano. Esses novos gêneros exigem habilidades diferenciadas de leitura, por apresentarem uma multiplicidade de semioses. Segundo Kress e van Leeuwen (2001), o panorama semiótico da comunicação tem passado por grandes modificações, as quais têm atingido as formas e as características dos textos, deixando-os cada vez mais multimodais, ou seja, é possível encontrar num mesmo texto a coexistência de diferentes semioses como, por exemplo, a verbal, a imagética, a sonora, entre outras. Vale ressaltar que esses níveis semióticos estão presentes não só nos textos escritos, mas também nos orais, pois nestes há a presença, além do verbal, também do gestual, do sonoro, da expressão facial, etc.

Pensando na necessidade de instrumentalizar os alunos para lidar com as várias semioses que compõem os gêneros digitais, desenvolvemos um Caderno Pedagógico com orientações para o trabalho de produção de minicontos multimodais com turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, usando como textos motivadores¹ tirinhas da Turma da Mônica. Escolhemos o gênero miniconto multimodal por entendermos que este permite a inserção de várias possibilidades discursivas presentes no meio digital, tão presentes na vida dos nossos alunos. A escolha de tirinhas como texto motivador deve-se ao seu caráter multimodal, que as torna mais atrativas para o aluno e exige que ele se envolva não só com a palavra, mas também com a imagem para produzir sentidos. Além disso, elas apresentam, muitas vezes, um conteúdo crítico e humorístico que pode contribuir para desenvolver no aluno o ato de refletir e pensar criticamente, além de diverti-lo. O fato de serem um gênero cuja sequência é narrativa também justifica a escolha das tirinhas, pois acreditamos que esse elemento favorece a compreensão do gênero miniconto, contribuindo, dessa forma, para a produção dos minicontos multimodais, em virtude de estes também pertencerem à narrativa. A opção por tirinhas da Turma da Mônica ocorreu porque são bastante conhecidas e acreditamos que esse

¹ Textos utilizados para leitura prévia à produção textual com a finalidade de ampliar as ideias e estimular o estudante para a produção. O termo “texto motivador” ganhou notoriedade nas edições das provas de redação do Enem e, hoje, estão presentes em propostas de redação na escola e em livros didáticos.

fato possa contribuir para um maior envolvimento dos alunos com a leitura e, conseqüentemente, para a produção de textos.

Na aplicação do Caderno Pedagógico, os alunos tiveram a oportunidade de realizar leituras, interpretar, comparar, produzir e reescrever seus textos, levando em conta as características básicas do gênero miniconto e o público pretendido. Da mesma forma, puderam assistir a um vídeo, a fim de que observassem enquadramento de imagens e associação de imagens a texto escrito e, ainda, manipularam recursos tecnológicos para realizarem as leituras e a editoração dos minicontos multimodais.

Para fins didáticos, este relatório está disposto da seguinte forma:

Capítulo 2 – REVISÃO DA LITERATURA: aqui, a par de uma perspectiva de escrita como processo, a discussão foca-se: I. no trabalho com gêneros textuais²; II. na questão da multimodalidade e do multiletramento e III. na ênfase de um trabalho com sequência didática nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, referendam-se, entre outros, os trabalhos de Marcuschi (2008; 2010), Dias et al (2012), Kress e Van Leeuwen (2001), Dionísio (2011), Roxane Rojo (2012), Lemke (2010), Passarelli (2012), Suassuna (2011), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Cosson (2006).

Capítulo 3 – METODOLOGIA: nesta etapa, discorre-se acerca do gênero textual Caderno Pedagógico definindo-o como um texto instrucional/prescritivo. Em seguida, apresentam-se: I. o modelo desenvolvido neste trabalho, com orientações para a produção de minicontos multimodais, utilizando o programa *Windows Movie Maker*.³; II. o lócus e as características da turma em que foi aplicado e III. uma breve discussão sobre essa primeira aplicação.

Capítulo 4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: neste capítulo, destacam-se a primeira e a última versões dos textos produzidos e as atividades realizadas de avaliação e reescrita dos minicontos. Instaure-se, ainda, uma breve discussão sobre os resultados obtidos com o processo de produção e editoração dos minicontos multimodais.

² Embora haja inúmeras abordagens acerca das diferenças entre gêneros discursivos e gêneros textuais, optamos, neste trabalho, por trabalhar com a nomenclatura *gêneros textuais*, tendo como referência os estudos de Marcuschi.

³ O Windows Movie Maker é um software do Windows que possibilita a criação e edição de filmes e slides com fotos e vídeos, podendo, ainda, o usuário acrescentar trilha sonora e narração.

Capítulo 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – aqui, recapitulam-se sinteticamente as discussões realizadas acerca da necessidade de proporcionar ao aluno a produção de textos multimodais e os resultados alcançados com a aplicação do suporte apresentado. Aponta-se, também, para a necessidade de desdobramentos de estudos desse tipo e a importância do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – para a realização deste trabalho.

Delineado o encaminhamento aqui adotado, compete-nos convidá-lo a apreciar este material, que possibilitou resultados positivos na turma em que foi aplicado, logo, esperamos que ele possa contribuir, desde que adequado às especificidades de cada realidade escolar, como estímulo para que outros professores possam inovar suas práticas de produção textual.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, refletimos brevemente acerca de gêneros textuais com base nos estudos de Marcuschi (2008; 2010), para o qual os gêneros são entidades sociodiscursivas mutáveis, plásticas. Analisamos também a questão da multimodalidade e a importância de se promover na escola o multiletramento. Para isso, recorremos aos trabalhos de Kress e Van Leeuwen (2001) sobre o discurso multimodal, de Dionísio (2011), sobre os gêneros multimodais e multiletramento, de Roxane Rojo (2012), que discorre sobre Multiletramentos na escola, e de Lemke (2010), sobre o multiletramento metamidiático. Fundamentando-nos em Passarelli (2012), discutimos acerca da produção de texto em sala de aula, a partir da ênfase na ideia de que esta deve ser trabalhada como uma atividade processual. Além disso, trazemos à tona a necessidade de o professor agir como mediador nesse processo. Para tanto, recorremos aos postulados de Suassuna (2011), que trata da importância do professor como mediador no processo de avaliação e reescrita do texto. Discutimos, também, acerca da relevância de se trabalhar a produção de texto na escola com o uso de texto motivador, apontando como sugestão a utilização das tirinhas da Turma da Mônica. Por fim, refletimos sobre a relevância da produção de minicontos multimodais na sala de aula, como alternativa para se promover os multiletramentos, balizando-nos no trabalho de Dias et al (2012) e sobre a sequência didática (SD), metodologia escolhida para desenvolver o trabalho proposto. Tal SD foi construída a partir do modelo de Cosson (2006), segundo o qual uma sequência didática (SD) funda-se nas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, e, ainda, do modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para os quais uma SD constitui-se de *apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final*.

2.1 GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

As situações de comunicação verbal se materializam em gêneros textuais; logo, estes são, segundo Marcuschi (2008), entidades históricas fortemente relacionadas com a vida cultural e social, sendo impossível se comunicar sem fazer uso de algum gênero textual. Apropriar-se dos gêneros é ampliar as possibilidades comunicativas, na medida em que

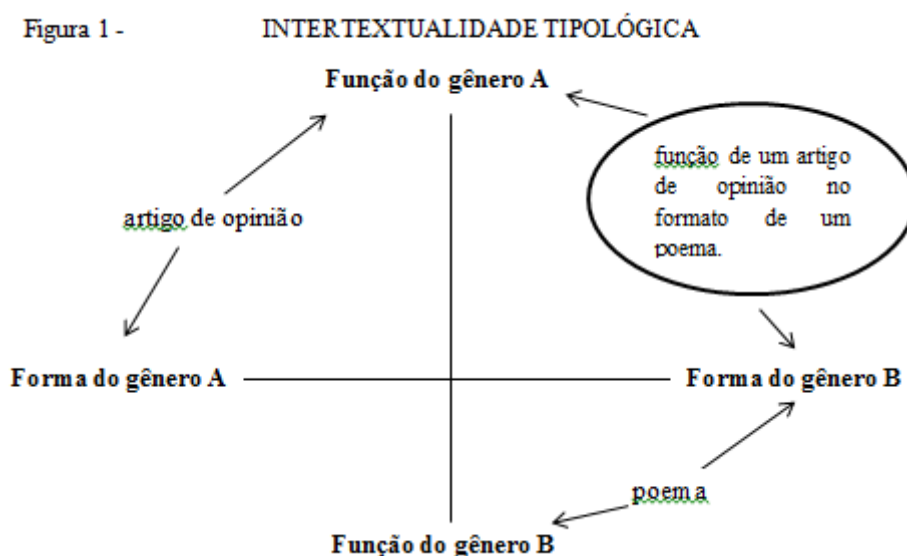
Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI,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

É imprescindível que o ensino de produção textual na escola pautar-se no estudo e na produção dos gêneros, a fim de instrumentalizar o aluno para lidar com a diversidade de situações comunicativas presentes na sociedade. Os alunos precisam compreender a dinâmica da diversidade de gêneros que circulam no nosso dia a dia, suas formas e funções, a fim de que possam interagir com competência e familiaridade nas diversas situações comunicativas com que deparam. Dominar um gênero é investir-se de poder numa situação de interação. Apropriando-se dos mais diversos gêneros textuais, o sujeito pode não só interagir de forma eficiente nas situações discursivas, como também pode ganhar credibilidade através de seu discurso e ocupar na interação uma posição de controle. Segundo Marcuschi (2008, p. 161), os gêneros “se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Logo, pode-se dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia”. O autor ressalta, no entanto, que eles não geram “relações deterministas nem perpetua relações”, apenas favorecem essas relações em determinadas situações no momento de sua realização.

A escola deve proporcionar ao aluno o estudo de gêneros que façam parte da realidade dele. Além disso, as situações de produção precisam ser o mais próximas possível de situações reais de comunicação, para que o aluno veja sentido em dominá-los. Ele precisa compreender que os gêneros que aprende na escola são os mesmos que circulam na sociedade. Portanto, precisa apropriar-se deles, produzi-los com competência, para que consiga ter êxito também em situações reais de interação. Vale ressaltar que, além dos gêneros escritos, devemos trabalhar também com os gêneros orais, já que estes também são fundamentais para a comunicação humana. Deparamos a todo instante com situações que nos exigem competência e desenvoltura no discurso oral. Estamos sempre em interação com o outro e, para isso, precisamos ter conhecimento dos mecanismos que constituem os gêneros orais, como funcionam e em que situações podemos escolher um ou outro gênero a fim de atender à nossa necessidade de interação. Assim, é preciso, também, promover na escola o estudo dos gêneros orais, preparando o aluno para lidar com as diversas situações interativas com as quais depara e, desse modo, contribuir para o desenvolvimento de um cidadão mais preparado para os desafios impostos pelas mais diversas situações de interação.

Como são constituídos sócio-historicamente, os gêneros não são entidades fixas, estáticas no decorrer do tempo e das mudanças que ocorrem na sociedade. Eles sofrem transmutações. Conforme a sociedade evolui, novas situações de interação surgem e novos gêneros aparecem ou os velhos reaparecem com uma nova configuração, como, por exemplo,

o e-mail, que é uma versão da carta pessoal ou comercial, o hiperconto, versão do conto canônico, e o miniconto multimodal, variante do miniconto, que, por sua vez, é uma evolução do conto. Um gênero pode não apresentar uma determinada característica e mesmo assim continuar sendo aquele gênero. Marcuschi (2010) chama a atenção para o fato de uma carta pessoal não deixar de ser carta, se o emissor não tiver colocado sua assinatura no final e tenha somente feito uma saudação no início. Nesse caso, ele assevera que ocorre uma heterogeneidade tipológica, que seria a configuração de um gênero de formas diferentes com a presença de vários tipos. Além disso, um gênero pode assumir a função de outro, configurando, segundo Marcuschi (2010), uma intertextualidade intergêneros, por exemplo, um poema pode apropriar-se da função de uma carta, constituindo, assim, uma forma híbrida, sendo fator determinante do gênero sua funcionalidade. A fim de explicar essa questão, Marcuschi utiliza o exemplo de um poema com função de artigo de opinião e apresenta o seguinte diagrama (MARCUSCHI, 2010, p. 33):



Face ao que expomos, fica evidente o quanto os gêneros são dinâmicos, mutáveis, podendo desaparecer, apresentar variações e formatos diferenciados, de acordo com as necessidades comunicativas da sociedade.

Reiteramos, então, que com a evolução das tecnologias, novas possibilidades interativas despontaram e novos gêneros textuais passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas. É importante ressaltar que muitos desses novos gêneros são transmutações de gêneros que já existiam na sociedade.

Esses novos gêneros que surgiram com as inovações tecnológicas abarcam várias semioses, exigindo novas formas de ler e de escrever. O produtor de textos precisa compreender como organizar as diversas semioses na composição de seu texto, a fim de conseguir os efeitos pretendidos; da mesma forma, o leitor precisa compreender essa nova organização para produzir sentidos. Na seção 2.2, que trata de multiletramento e multimodalidade, ampliamos essa discussão.

2.2 MULTIMODALIDADE X MULTILETRAMENTO

Com as inovações tecnológicas, os textos estão cada vez mais multimodais, tornando a comunicação multissemiótica. Por conseguinte, os gêneros também sofreram modificações e novos surgiram, provocando alterações discursivas significativas, exigindo novos letramentos para dar conta não só dessas novas formas de comunicação, mas também da multiplicidade cultural das populações, devido à globalização. Dessa forma, é necessário que a escola esteja atenta a essa demanda e proporcione atividades de produção de texto que desenvolvam no aluno a competência para lidar com essas novas formas discursivas. A atividade de produção de texto sempre foi vista como algo muito difícil pelos alunos, constituindo um grande desafio para os professores envolvê-los nessa atividade e desenvolver neles a competência na escrita. Segundo Rojo (2012), em concordância com Lemke,

Não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos não teriam tanta facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso” (ROJO, 2012, p. 22).

Na sociedade contemporânea, o aluno tem acesso a uma diversidade de culturas e de textos multimodais, requerendo dele a capacidade de fazer uma leitura consciente e eficaz das informações que chegam até ele. Segundo Dionísio (2012, p. 138), “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. Dessa forma, a escola deve promover os multiletramentos, que, segundo Lemke,

são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade: o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes 'ecossociais' mais amplos (LEMKE, 2010, p. 456).

Os multiletramentos nos preparam não só para uma leitura e produção mais eficiente dos textos multimodais, mas também para uma visão mais consciente e ampla do mundo, uma vez que eles nos colocam em contato com uma variedade de situações comunicativas, com os mais diversos textos, que nos revelam o mundo à nossa volta e nos exigem uma postura mais participativa e crítica da realidade. Permitir ao aluno o acesso a aparatos tecnológicos, levando-o a manipulá-los para a produção de conhecimento, é de grande importância para a promoção dos multiletramentos. No entanto, é preciso que o professor esteja atento ao levar para a sala de aula uma diversidade de recursos tecnológicos. É necessário planejar as aulas, ter objetivos definidos, saber o que deseja com o uso de determinado aparato e ter conhecimento de seu funcionamento. Segundo Dionísio, em concordância com Lemke (2000),

Multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações (DIONÍSIO, 2012, p. 149).

Então, não é simplesmente levar para a sala de aula uma diversidade de recursos tecnológicos, afinal, dependendo da forma como isso é apresentado ao aluno, pode até não surtir o efeito esperado. É preciso levar em conta que o uso desses recursos pode exigir que o aluno mova novas estratégias a fim de compreender o que lhe está sendo apresentado, o que é muito bom, desde que o professor esteja atento e preparado para perceber as necessidades do aluno e levá-lo a fazer as conexões necessárias para a construção do conhecimento. É importante que a utilização desses recursos promova interação, participação ativa do aluno no processo ensino/aprendizagem, que o leve a ser protagonista nesse processo.

A multimodalidade está presente em todos os gêneros textuais, orais e escritos, pois “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2012, p. 139). A autora argumenta, ainda, que o que muda é o grau de organização multimodal a depender do gênero, de sua função e do contexto de produção.

Como se vê, a multimodalidade faz parte da comunicação humana, mas nas últimas décadas, percebemos que ela vem se apresentando de forma mais significativa, vem ganhando mais movimento, cores, formas, novas semioses, tornando os modos verbais e os não verbais independentes. Na produção de um texto multimodal, deve-se estar atento a cada semiose que

fará parte da constituição do texto, pois cada uma possui importante carga semântica e informativa na produção dos sentidos por parte do leitor. Tamanhos de letras e disposição gráfica podem contribuir para dar novos sentidos ao texto. As cores num texto, por exemplo, “funcionam como um dispositivo semiótico formal capaz de representar ideias, atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.58). Segundo esses autores, o posicionamento das imagens, — esquerda/direita, centro/margem, posição superior/posição inferior —, numa composição visual, gera diferentes significados, manifesta a valoração que é dada à imagem ou à informação por ela representada. Desse modo, as imagens são portadoras de sentidos, comunicam, transmitem ideologias, “produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com uma força semelhante à de um texto formado por palavras” (FERNANDES, 2011, p. 91).

A linguagem verbal e a visual apresentam grandes similaridades, levando Kress e Van Leeuwen em 1996 a criarem uma gramática do design visual, pautados nas metafunções da Linguística Sistêmico-Funcional⁴, de Halliday (LSF). Essas similaridades que norteiam o trabalho de Kress e Van Leeuwen podem ser visualizadas no seguinte quadro das metafunções (FERNANDES, 2011, p. 94):

Halliday	Kress e Van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada <i>interativa</i> (Kress e van

⁴ Desenvolvida em 1994, a gramática Sistêmico-Funcional considera que é uma rede de sistemas que forma a língua. Halliday pauta essa gramática em questões relacionadas ao significado e à função que cada elemento linguístico exerce na língua.

		Leeuwen, 2006), onde recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função <i>composicional</i> na proposição para análise de imagens de Kress e van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”

Quadro 1 – As metafunções

Assim, a expressão do significado na linguagem verbal é alcançada através de escolhas linguísticas, como diferentes categorias de palavras e estruturas semânticas, enquanto a linguagem visual expressa significados por meio de cores, disposição gráfica, luminosidade, entre outros elementos. Uma imagem é dotada de significados, é informação e, estando acompanhada ou não de um texto escrito, ela constitui um texto, representa uma realidade, promove interação.

Embora os dois códigos – verbal e visual – apresentem semelhanças em seu sistema representacional, são bem diferentes quanto às suas estruturas. A partir de seus estudos com materiais impressos, Kress e Van Leeuwen (2000 apud FERNANDES, 2011) chegam à conclusão de que

(i) Os dois modos de comunicação verbal e visual não são e não fazem as mesmas coisas, uma vez que uma mensagem sendo expressa pela linguagem visual não comunica exatamente a mesma coisa quando expressa pela linguagem verbal. (ii) Verbal e visual não meramente coexistem, pois no meio impresso a função da linguagem visual mudou, passando de mero apoio comunicativo a veículo da informação mais importante. (iii) A forte interação entre esses modos pode causar efeitos de sentido na forma escrita, ou seja, a relação entre ambas as imagens, a maneira como elas coexistem podem afetar a forma e a leitura da mensagem veiculada (apud FERNANDES, 2011, p. 93-94).

Assim, os modos verbal e visual são independentes, comunicam de forma diferente uma mesma mensagem e quando juntos na construção de um texto multimodal possibilitam a produção de novos sentidos ao texto.

Da mesma forma que o modo visual agrega novos significados ao texto verbal, o recurso sonoro também é dotado de sentido e acrescenta novas possibilidades de leitura. A canção, por exemplo, por si só já se constitui como um texto multimodal, pois apresenta dois modos: o verbal e o sonoro, possibilitando interpretações várias, dependendo do contexto em que é reproduzida, do ritmo empregado e da melodia. Sozinha já comunica uma ideia, um sentimento, conta uma história, passa uma ideologia. Desse modo, quando esse gênero se junta aos modos verbal e visual para compor um texto multimodal, esse texto ganha novos sentidos, possibilitando uma diversidade de leituras.

Logo, a presença de diferentes semioses e sua organização na composição de um texto podem gerar alterações importantes na construção de sentidos, exigindo sujeitos preparados, capazes de compreender e produzir textos que apresentem uma diversidade de elementos semióticos. A seguir, trazemos considerações acerca do trabalho com produção de texto na escola.

2.3 PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NA ESCOLA

2.3.1 A produção escrita

O domínio da produção escrita é uma condição fundamental não só para o crescimento estudantil do aprendiz, como também para sua inserção na sociedade e exercício da cidadania de forma consciente. Quando o indivíduo domina a escrita, ele tem condições de atuar criticamente na sociedade, podendo influenciar no meio e transformar realidades. Assim, é imprescindível oportunizar ao aluno o contato com as mais diversas práticas de linguagem, partindo do entendimento de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74). Tendo em vista que a escola é o lugar social responsável pelo desenvolvimento da competência comunicativa, seu trabalho com a leitura e produção de texto não deve se desvincular do mundo real, das práticas efetivas de comunicação. Assim, é essencial que a escola proporcione meios que desenvolvam de forma efetiva a escrita dos alunos, dando-lhes a oportunidade de se tornarem cidadãos atuantes e críticos na sociedade, capazes de transformarem não só sua realidade, mas também a de sua coletividade.

Segundo Koch (2003, p. 53), o contato com diferentes textos do cotidiano “exercita nossa capacidade metatextual para a construção e intelecção de textos”. Esse contato permitirá

ao sujeito, quando necessário, saber escolher o gênero que melhor satisfaça sua necessidade de comunicação, de acordo com o contexto, e produzi-lo de forma mais eficaz. Isso quer dizer que ele levará em conta não só sua intenção comunicativa, mas também seus interlocutores, que funcionam como coautores desse processo. Desse modo, as produções textuais devem estar pautadas nas construções interativas entre autor/leitor, numa relação dinâmica e dialógica. Portanto, o professor deve proporcionar atividades de produção de texto em conformidade com essa concepção de coprodução de sentidos, dado que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 2004, p.113). Assim, concebemos a escrita como

um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espacio-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH; ELIAS, 2012, p. 36).

É preciso que o trabalho com a produção de texto em sala de aula leve em conta esses aspectos da escrita, a fim de que forme produtores de texto competentes. Segundo Koch e Elias (2012), para produzir o texto escrito, o sujeito precisa recorrer a conhecimentos construídos ao longo de sua vida e que estão guardados na memória. O *linguístico*, que é o conhecimento do funcionamento da língua, ou seja, da gramática, do léxico e da ortografia; o *enciclopédico*, que é o conhecimento de mundo, adquirido através de suas experiências, da relação com o outro, da leitura, de estudos; o *conhecimento de textos*, que é o entendimento de aspectos relacionados a conteúdos, do modo como os textos se organizam, para que servem, onde são veiculados, estilo a ser adotado na produção de determinado texto; e o *conhecimento interacional*, que leva em conta a interação do autor com o leitor, ou seja, o conhecimento de práticas comunicativas constituídas historicamente e culturalmente. Através desse conhecimento, faz suas escolhas de acordo com suas intenções, levando em conta seu receptor, para que a interação alcance os objetivos pretendidos. A leitura é um importante meio de proporcionar ao aluno esses conhecimentos e levá-lo a produzir textos de forma consciente e eficaz. Eis o assunto sobre o qual falamos na seção 2.3.2.

2.3.2 A leitura no processo de produção escrita

A fim de que se possa desenvolver a competência para a produção de textos escritos com qualidade, é importante que se considere a necessidade imprescindível de desenvolver nos alunos a competência leitora. Segundo Passarelli (2012),

Krashen constatou uma correspondência expressiva positiva, entre leitura voluntária e desenvolvimento da habilidade de escrever, constatou também que a prática frequente contribui para o melhoramento do texto escrito do estudante (PASSARELLI, 2012, p. 146).

A leitura pode proporcionar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de relacionar informações, alargar sua visão de mundo e desenvolver seu senso crítico, tornando-o capaz de fazer uma leitura consciente da realidade na qual está inserido.

O trabalho com leitura tem o propósito não só de formar leitores competentes, mas também de formar escritores capazes de produzirem textos mais eficazes, pois, além de fornecer subsídios para a escrita, ela também mostra modelos, ou seja, através do contato com a leitura, o leitor toma conhecimento de como se organizam determinados gêneros textuais, na medida em que “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (BRASIL, 1998, p.23). Desse modo, a leitura de um determinado gênero pode servir de modelo para a escrita de outro texto do mesmo gênero, embora saibamos que os gêneros podem variar, dependendo dos contextos de interação. Confirmando essa ideia, Antunes (2009) afirma que

Os gêneros supõem regularidades que não se limitam *ao que é dito*, mas que especificam *um modo próprio de dizer*. Sob esse ponto de vista, os gêneros ditam, numa espécie de coerção tácita e generalizada, *modos estabilizados de dizer*. Partilham, assim, características comuns, embora sempre vulneráveis a mudanças (ANTUNES, 2009, p. 210, grifos da autora)

Assim, é possível que o leitor se aproprie de algumas especificidades que constituem determinados gêneros e, a partir do conhecimento adquirido, possa construir seu texto, adequando-o a seus objetivos comunicativos e a receptores pretendidos. Além disso, a leitura pode proporcionar ao leitor o contato com elementos linguísticos que colaboram para a textualidade, como coerência e coesão, além do modo como as frases se organizam e se encadeiam para a formação do texto, contribuindo, assim, para que o escritor ative esses conhecimentos no momento em que vai produzir seu próprio texto.

Vale ressaltar que, para que a leitura contribua efetivamente para o desenvolvimento da competência na produção de textos, é necessário que o trabalho de leitura em sala de aula leve

em consideração não só os elementos que estão na superfície do texto, ou seja, os elementos linguísticos que fazem parte de sua composição, mas também a forma como estes se encadeiam para dar continuidade e textualidade à escrita e colaboram para a produção de sentidos do texto. É preciso levar o aluno a perceber as pistas que o texto dá para que implícitos sejam revelados, tornando-se, assim, um leitor competente e, conseqüentemente, um escritor capaz de produzir textos de forma eficaz, que atenda às suas necessidades sociodiscursivas. Além do desenvolvimento da competência leitora, a produção textual deve ser trabalhada como uma atividade processual, para que ocorra êxito no desenvolvimento da competência escrita. Vejamos essa questão na seção 2.3.3, que discute a produção de texto como processo.

2.3.3 Produção de texto como processo

É importante ressaltar, aqui, a importância de se trabalhar a produção de texto como processo. A escrita de um texto não deve ser vista como um produto, o qual é feito linearmente do começo ao fim, sem planejamento nem revisões. Passareli (2012) assevera que

A escrita é um processo aparentemente desordenado que objetiva alcançar a clareza. As pesquisas mostram que, à primeira vista, os modelos processuais parecem não se ancorar numa dimensão social. Contudo, a escritura não é apenas um processo cognitivo interno, voltado para o sujeito: é também, uma resposta às convenções discursivas decorrentes dos procedimentos preferidos de criar e comunicar conhecimentos em determinadas comunidades. Só se pode verificar a função de um texto a partir da observação dos contextos em que esses textos desempenham atividade comunicativa (PASSARELLI, 2012, p. 144).

No processo de escrita, o autor deve levar em conta que, para escrever adequadamente, é necessário seguir propósitos definidos a fim de comunicar aquilo que deseja. Para tanto, ele precisa ter em mente o que vai dizer e a forma como vai dizer, considerando seus interlocutores. Como o texto se realiza na interação com o leitor, o escritor precisa escrever seu texto de forma a possibilitar essa interação. Como entidade interacional, o texto não pode ser escrito de qualquer forma, o escritor precisa seguir determinados princípios para que atenda essa função. Assim, é importante trabalhar a produção de texto numa concepção dialógica e reflexiva. Cabe ao professor, então, demonstrar para o aluno que “para melhorar sua redação, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar” (PASSARELLI, 2012, p. 147). A fim de cumprir efetivamente essas etapas, sugerimos aqui o trabalho com um Caderno Pedagógico, uma vez que este é composto por um conjunto de

atividades sistematizadas que orientam o passo a passo no desenvolvimento da produção textual.

Entendemos que, antes de escrever, o aluno precisa planejar seu texto, ter em mente o que vai escrever, selecionar informações, organizar ideias, saber para qual público se destina seu texto. Para tanto, o professor deve proporcionar meios como leitura, discussão do tema que será trabalhado, a função social do gênero a ser produzido, os possíveis leitores. Assim, o aluno terá subsídios para planejar bem seu texto. Depois disso, procede-se à escrita de uma versão provisória do texto, levando em consideração o que fora planejado. Essa versão deve ser passada por uma revisão ou revisões até chegar ao texto desejado. A revisão é de suma importância para que a produção de texto seja produtiva. Nessa etapa, o aluno, com o auxílio do professor, ou, ainda, na interação com os colegas, avalia cuidadosamente seu texto, levando em conta “adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade” (PASSARELLI, 2012, p. 160). Após a reescrita, procede-se à editoração, que é a forma final do texto, o “passar a limpo”, levando em consideração que o texto será socializado. No caso da produção escolar, infelizmente, essa socialização geralmente é apenas com o professor. A autora aconselha que o professor promova situações em que os textos sejam socializados pelo menos com outros estudantes, a fim de que os alunos percebam sentido em produzi-los.

O entendimento de produção textual como uma atividade processual cria autores mais conscientes de seu papel na produção. Ao passar por essas etapas de produção, tendo realizado escolhas, organizado e avaliado seu texto, fica subentendido que eles compreenderam os elementos envolvidos na produção de um texto, o contexto de produção, a função sociodiscursiva do gênero produzido, como o papel de seus leitores e, assim, passará a produzir texto de forma competente sempre que for necessário para comunicar seu pensamento, posicionar-se, atuar de forma consciente em qualquer situação comunicativa com a qual deparar.

Como dissemos anteriormente nesta seção, para escrever, o aluno precisa planejar seu texto, saber o que vai dizer. Para muni-lo de matéria-prima para esse planejamento, o professor pode dispor de várias estratégias, dentre elas, a leitura de um texto motivador. Neste trabalho, propusemos como textos motivadores tirinhas da Turma da Mônica. Vejamos, na próxima seção, por que se deu essa escolha.

2.3.4 As tirinhas como texto motivador para a produção de texto

Para se produzir textos de qualidade, é preciso que o aluno saiba o que deseja dizer, para quem vai dizer e como dizer, sabendo, dessa forma, escolher o gênero textual que melhor atenda às suas necessidades de escrita. Portanto, antes da escrita de um texto, o professor deve proporcionar meios para que o aluno possa desenvolver suas habilidades. É necessário que ele conheça previamente o gênero que vai produzir para que o produza de acordo com suas especificidades, além de conhecer sobre o que vai escrever, para que possa discorrer sobre o assunto de forma eficaz. Para tanto, faz-se necessário que o aluno tenha contato com atividades que o estimulem a escrever. Uma dessas atividades deve ser a leitura, pois para se produzir texto com qualidade, ou seja, “textos que fazem uso consciente dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir deliberados efeitos de sentido sobre bem determinados leitores começa com a introdução do leitor no processo de produção de texto” (GUEDES, 2009, p. 52).

Levando em consideração a importância de proporcionar meios ao aluno para a produção de texto, acreditamos que a leitura de tirinhas como texto motivador seja um elemento bastante interessante para se estimular a produção textual, pois são histórias curtas que abarcam uma diversidade de semioses, proporcionando, desse modo, uma leitura bastante atrativa e, muitas vezes, divertida. Elas pertencem, segundo Ramos (2009) ao “hipergênero”⁵ quadrinhos, que abrange diferentes outros gêneros, como, por exemplo, os cartuns e as charges, cada um com suas especificidades. Segundo Mendonça (2010),

As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão “datadas” quanto a charge (MENDONÇA, 2010, p. 214)

Esse gênero textual apresenta uma linguagem própria, que integra o modo verbal com o não verbal na produção dos sentidos do texto, o que acreditamos colabore para o interesse do aluno para a leitura. Ramos assevera que

O espaço da ação é contido no interior de um quadrinho. O tempo da narrativa avança por meio da comparação entre o quadrinho anterior e o seguinte ou é condensado em uma única cena. O personagem pode ser visualizado e o que ele fala é lido em balões, que simulam o discurso direto (RAMOS, 2012, p. 18).

⁵ O termo hipergênero é usado por Maingueneau em mais de uma obra (2004, 2005, 2006). O linguista defende que se trata de um rótulo que daria as coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilhariam diversos elementos. O autor cita o exemplo do diálogo, presente em vários gêneros (RAMOS, 2012, p 20).

O fato de linguagem verbal e não verbal se relacionarem para a produção dos sentidos pode dar a falsa ideia de que a leitura de tirinhas seja fácil. Há tirinhas que exigem não só estratégias de leitura mais elaboradas, como também bastante conhecimento prévio do leitor.

As tirinhas são um subgênero dos quadrinhos que, segundo Ramos (2012, p. 18), em conformidade com Barbieri, “dialogam com recursos da ilustração, da caricatura, da pintura, da fotografia, da parte gráfica, da música e da poesia (trabalhadas por ele de forma integrada), da narrativa, do teatro e do cinema”. Isso proporciona ao aluno o contato com múltiplas linguagens, levando-o a fazer a correlação necessária dos diversos elementos presentes nas tirinhas para a compreensão do texto. Esse fato pode dar-lhe mais matéria-prima para a produção do seu próprio texto.

As tirinhas da Turma da Mônica são bastante conhecidas no Brasil e apreciadas não só por crianças e adolescentes, mas também por adultos. De acordo com André Júnior (2011), a primeira tira oficial foi criada em 1959 por Maurício de Sousa, tendo como primeiros personagens o cãozinho Bidu e o jovem cientista, Franjinha. Os outros foram surgindo gradativamente. Mônica apareceu em 1963, como personagem coadjuvante nas histórias de Cebolinha. Com o tempo, foi ganhando força, encantando o público com seu jeito corajoso, atrevido e engraçado. Assim, em pouco tempo, ganhou sua própria história. Atualmente, a Turma da Mônica conta com quatro personagens principais — Mônica, Magali, Cascão e Cebolinha — e vários secundários. Essa turma é divertida e cativante, por isso acreditamos que suas tirinhas possam incentivar os alunos para a escrita, assim como elas seduzem algumas pessoas para sua leitura.

Vale lembrar aqui que a importância do professor, no desenvolvimento da competência escrita do aluno, vai além da escolha de um texto motivador ou de outros meios para estimular o aluno a escrever. A forma como ele se comporta durante o processo de escrita e avaliação dos textos dos alunos é de suma importância para o desenvolvimento de escritores competentes. A partir desse entendimento, qual seria o papel do docente nesse processo? Vejamos, na próxima seção, uma discussão sobre esse assunto.

2.3.5 Produção de texto escrito: a mediação do professor

Na visão de texto como processo, o papel do professor como colaborador é primordial para que o aluno consiga se apropriar dos mecanismos que lhe possibilitarão desenvolver a

capacidade de produzir textos que atendam às situações comunicativas a que se prestam. Segundo Suassuna (2011), a aprendizagem da produção textual é melhor quando, na refacção, professor e aluno, dialogicamente, adotam como objeto de discurso tanto o texto produzido quanto o trabalho com o texto, pois isso favorece a apropriação das estratégias e técnicas discursivas. Portanto, é necessário pensar aulas nas quais se propicie ao aluno esse trabalho e que o professor se posicione como mediador do processo, observando os equívocos e os acertos, “as ideias e as formas dos textos dos alunos, em conexão com suas muitas possibilidades de leitura” (SUASSUNA, 2011, p. 120). A mediação do professor é imprescindível para que o aluno perceba que há normas que delimitam a produção textual e que ele deve se apropriar delas para que possa escrever textos de qualidade.

Aulas interativas, nas quais há troca de conhecimento entre professor/aluno e entre os próprios alunos, propiciam um aprendizado mais efetivo. Nas aulas de produção de texto, essa estratégia pode colaborar para produções mais bem-sucedidas. Ouvindo os questionamentos do professor e dos colegas a respeito de sua produção, o aluno poderá perceber suas falhas e mover estratégias a fim de melhorar seu texto. Uma posição mediadora e colaborativa no sentido de auxiliar o aluno, mostrando suas falhas, dando sugestões, fazendo-o refletir sobre seu texto, levando-o a mover estratégias linguísticas e discursivas na escrita e reescrita do texto, é de fundamental importância para o aprendizado efetivo da produção textual. Segundo Suassuna,

Se o professor deseja dialogar com o texto do aluno, isso acaba por ser mais útil à compreensão dos recursos expressivos manuseados na construção e reconstrução do texto do que uma mera ação corretiva. O aluno, por meio dessa metodologia, assume o papel de leitor crítico do próprio texto, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua, podendo, assim, aprender de forma mais duradoura as peculiaridades da escrita, além de compreender e incorporar procedimentos enunciativos típicos da interação a distância (SUASSUNA, 2011, p. 121).

Além da importância de se trabalhar a produção de texto como processo e de o professor agir como facilitador da reflexão sobre esse processo, é importante também que haja uma preocupação com os gêneros que serão trabalhados na escola. É imprescindível que sejam gêneros que circulem socialmente para que os alunos vejam sentido em dominá-los, cabendo ao professor fazer a seleção desses gêneros.

Diante do conhecimento de que com as novas tecnologias circulam na sociedade uma grande variedade de gêneros da esfera digital, deparando o aluno com esses textos em seu

cotidiano, propusemos neste trabalho a produção de minicontos multimodais como forma de ressignificar a escrita em sala de aula e contribuir para preparar o aluno para as exigências da era digital. Discutimos, na seção 2.3.6, a relevância de se trabalhar esse novo gênero.

2.4 MINICONTOS MULTIMODAIS: TRABALHANDO COM AS MULTISSEMIOSES

Com a sociedade contemporânea mergulhada nas novas tecnologias, o aluno, “nativo digital”, tem acesso aos mais diversos ambientes virtuais e textos multissemióticos que requerem dele competências leitoras múltiplas. Com o surgimento de novos recursos tecnológicos, novas formas de comunicação despontam e as informações se disseminam com maior facilidade, demandando das pessoas novas estratégias para se adaptarem a essa realidade. Dessa forma, é necessário ressignificar a escrita. Para tanto, a escola precisa oferecer ao alunado a oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para lidar com esses textos e produzi-los de forma competente.

Entre a diversidade de textos do âmbito digital, optamos por trabalhar com o miniconto multimodal, versão digital do miniconto, que por sua vez é uma versão do conto canônico. Antes de adentrar na validade de se trabalhar os minicontos multimodais em sala de aula, consideramos necessário realizar uma breve discussão sobre o conto e o miniconto na seção 2.4.1.

2.4.1 Do conto ao miniconto: um desafio aos limites da economia

O conto é considerado um gênero de difícil definição por causa das diversas feições com que se apresenta, “tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (CORTÁZAR, 2013, p. 149). O conto é uma narrativa breve e condensada que muda de formas com facilidade. Bosi (1975, p.7) destaca que, “Proteiforme, o conto não só consegue abraçar a temática toda do romance, como põe em jogo os princípios de composição que regem a escrita moderna em busca do texto sintético e do convívio de tons, gêneros e significados”.

O conto apresenta uma variedade de aspectos, desafiando estudiosos a defini-lo com precisão. Fato considerado impossível. Dessa forma, não há uma definição de conto, mas

definições ou apresentação de elementos que um texto deve ter para que seja considerado conto. Cortázar (2013, p. 151) afirma que o conto “parte da noção de limite e, em primeiro lugar, de limite físico, de tal modo que, na França, quando um conto ultrapassa as vinte páginas, toma já o nome de *nouvelle*”. A concisão e a brevidade são elementos definidores dessa narrativa que consegue abarcar todas as possibilidades da narrativa. Na concepção de Bosi (1975, p.7), essa narrativa “condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades da ficção.” A brevidade com que as histórias são narradas permite que o leitor tenha uma visão totalizadora da obra, porque este, numa curta sentada, direciona toda atenção para a leitura, não sendo influenciado por elementos externos.

A brevidade, a concisão e a intensidade são características do conto apontadas por diversos teóricos que estudaram o conto. Segundo Moisés (1970), pode-se caracterizar o conto a partir de quatro elementos fundamentais: unidades de ação, tempo, espaço e tom da narrativa. A unidade de ação determina que o conto gire em torno de “um só conflito, um só drama, uma só ação” (MOISÉS, 1970, p. 113). A unidade de ação faz com que todos os elementos se voltem para uma mesma direção e ao redor de um só drama. Assim, no conto, o drama apresenta um único conflito que constitui uma unidade de começo, meio e fim. Essa unidade de ação regulará as demais características do conto que foram mencionadas no início deste parágrafo. Assim, o tempo do conto, do mesmo modo que a ação, também é limitado. Moisés explica que

os acontecimentos narrados no conto podem dar-se em curto lapso de tempo: já que não interessam o passado e o futuro, as coisas se passam em horas, ou dias. Se levam anos, de duas uma: 1) ou trata-se dum embrião de romance ou novela, 2) ou o longo tempo referido aparece na forma de síntese dramática, pois esta envolve, habitualmente, o passado da personagem (MOISÉS, 1970, p. 113)

O espaço também é limitado. Ainda, segundo Moisés (1970, p. 113), “o lugar geográfico, por onde as personagens circulam, é sempre de âmbito restrito. No geral, uma rua, uma casa, e, mesmo, um quarto de dormir ou uma sala de unidade de espaço”. A quarta característica apontada por Moisés (1970) é o tom da narrativa. Essa característica preceitua que “todas as partes da narrativa devem obedecer a uma estruturação harmoniosa, com o mesmo e único objetivo” (MOISÉS, 1970, p. 114). O tom da narrativa equivale “à preocupação de todo contista no sentido de provocar no espírito do leitor uma só impressão, seja de pavor, piedade, ódio, simpatia, acordo, ternura, indiferença, etc., seja o contrário delas” (MOISÉS, 1970, p. 114). Essas quatro características condicionam outras como o

número restrito de personagens e a linguagem objetiva. No conto, nada deve ser dito sem necessidade, nada de floreios ou descrições desnecessárias, “cada palavra deve confluir, concorrer para o acontecimento, para a coisa que ocorre e esta coisa que ocorre deve ser só acontecimento e não alegoria” (KIEFER, 2011, p. 174). O conto deve atrair seu leitor desde a primeira frase, nessa façanha reside a capacidade de um bom contista. Segundo Cortázar (1993), a leitura do conto deve atrair o leitor de tal forma que o sequestre momentaneamente, isolando-o de tudo e, só depois de terminada a leitura, esse leitor volte à realidade, mas enriquecido, renovado, passando a ver essa realidade de forma mais intensa e bela. Para tanto, é necessário que o escritor tenha

Um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe deem a forma visual e auditiva mais penetrante e original, o tornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial. O que chamo intensidade num conto consiste na eliminação de todas as ideias ou situações intermédias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo o exige (CORTÁZAR, 2013, p. 157).

Assim, nada deve ser dito sem necessidade, que não seja para colaborar com a criação da intensidade, para seduzir o leitor e também para dar abertura para que o leitor possa produzir sentidos. Nesse sentido, é válido comentar aqui outra característica do conto que é inerente aos textos literários: o ocultamento, ou seja, o dizer nas entrelinhas. O autor revela apenas o suficiente para que o leitor possa produzir os sentidos do texto. Segundo Martins (2011), Hemingway dá uma contribuição bastante importante com sua teoria do *iceberg* na qual se apregoa que o texto é formado por vários elementos “submersos”, não claros na superfície do texto. No conto, cada elemento deve colaborar para os fins pretendidos. Martins (2011) afirma que

Para Hemingway, o verdadeiro valor do conto está na proeza econômica, revelando muito pouco e guardando os principais fatos, deixando-os subentendidos. Espalhadas na narrativa de maneira discreta, certas palavras seriam como que cristalizações em linhas que aprofundam o sentido, e que formam o desfecho e informam ao leitor o que está além do final, embora este ainda se apresente de maneira surpreendente. Cabe, então, ao leitor preencher as elipses, a partir de micropistas textuais. Por isso, a economia vocabular e a precisão de cada palavra na narrativa são essenciais para que o efeito tenha assegurada sua intensidade e o iceberg submerso brilhe à luz do sol (MARTINS, 2011, p. 281)

Podemos afirmar que as escolhas linguísticas do contista e a precisão com que ele tece o texto podem garantir que o leitor não produza sentidos equivocados, assim como o

conhecimento de mundo do leitor também é de suma importância para que ele consiga produzir os sentidos permitidos pelo texto.

Assim como não é fácil definir o conto, também definir o miniconto é tarefa difícil. Essa dificuldade já começa pelo nome, pois além de miniconto, é possível encontrá-lo como microconto, nanoconto, microficção, minificção, microrrelato e conto brevíssimo. Pelas denominações, podemos perceber que se trata de uma narrativa pequena que apresenta muitas características comuns ao conto, tais como, brevidade, concisão, narratividade, intensidade.

São várias as definições e caracterizações que encontramos para miniconto. Mas, de acordo com boa parte dessas definições, podemos afirmar que são

Textos concisos que possuem intensa significação e narratividade, e que fogem do convencional, os microcontos apresentam diálogo ininterrupto com o contemporâneo e as inovações tecnológicas. O discurso é sucinto, um recorte cirúrgico no tumultuado cotidiano do final do século XX e deste início do XXI, o que provoca inquietação no leitor e o exige na coautoria (MARTINS, 2011, p. 275).

Da mesma forma que o conto, o miniconto também deixa implícitos a serem desvelados pelo leitor. O miniconto apresenta apenas o necessário para que o leitor possa preencher os vazios, “pois é no leitor que se completará a narrativa, quando bem realizada, transformando o miniconto em uma narração plenamente satisfatória em si mesma e não em mero fragmento, anedota, apontamento ou alusão” (SPALDING, 2008, p. 61). O miniconto requer leitores mais preparados, perspicazes, com estratégias de leitura diferenciadas, pois

Ao diminuir o volume acima da superfície o autor aumenta a importância do leitor na narrativa, exigindo dele uma maior atenção, compreensão, transformando-o em verdadeiro protagonista do ato criador: mais do que preencher vazios, ele é chamado a compor os índices, informantes e catálises, fundamentais para o clima da narrativa (SPALDING, 2008, p. 62).

Desse modo, os minicontos são narrativas breves, marcadas pela economia em que a interação do leitor com o texto é de suma importância para que eles aconteçam. É o leitor que irá desvendar o que não foi dito e, assim, completar a narrativa.

Com as novas tecnologias, essas pequenas narrativas ganharam ampla divulgação e uma nova versão ao sofrerem uma transmutação, incorporando vários efeitos expressivos com a presença de várias semioses, recebendo o nome de minicontos multimodais sobre os quais discutimos na seção a seguir.

2.4.2 Minicontos multimodais: ressignificando a produção textual em sala de aula

As novas tecnologias revolucionaram as formas de comunicação. As informações se espalham com uma rapidez espantosa, aproximando-nos das mais diversas culturas, novas práticas comunicativas surgem e os gêneros textuais ganham novos formatos, cores, movimento, som, entre outros recursos expressivos. O espaço virtual é dinâmico e atrativo. Além disso, ele exige leitores hábeis, capazes de lidar com estratégias de leitura diferenciadas, a fim de produzir sentidos e conseguir interagir de forma competente. Assim, é necessário levar, para o contexto da sala de aula, gêneros dessa esfera, pois

O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e hipermedialidade que compõem os textos da web, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada a partir de novas tecnologias (DIAS et al, 2012, p. 82).

Desse modo, a escola estará preparando o aluno também para a vida em sociedade, pois, segundo Dias et al (2012), as competências desenvolvidas em sala de aula são as mesmas que a sociedade contemporânea exige de seus sujeitos: a capacidade de lidar com inovações tecnológicas e com as mais diversas situações discursivas, de fazer movimentos de leitura eficientes e de produzir textos de forma competente.

Dentre os textos da esfera digital, escolhemos trabalhar com os minicontos multimodais por serem um texto breve, que exige do autor um alto poder de concisão. Vale ressaltar que ele apresenta as mesmas características do miniconto, tais como: brevidade, concisão, narratividade, intensidade. Além disso, pode abrigar uma diversidade de semioses, proporcionando ao aluno ressignificar a produção de texto e desenvolver outras habilidades além da produção escrita. Em vez de se preocupar apenas com a escrita no papel, ele tem a oportunidade de passar essa escrita para o meio digital, escolher e inserir em seu texto outras semioses como músicas, imagens em movimento ou estáticas, sons, entre outras. Dias et al asseveram que

Quando possibilitamos aos nossos alunos o trabalho com textos multimodais e multissemióticos, segundo Lemke (1998), o conjunto de convenções, já utilizado na produção do sentido nos textos escritos, é ampliado e ressignificado, pois cada modalidade expressiva integra um conjunto diferenciado de significados possíveis. Os diferentes arranjos entre as diferentes categorias de significados pelas diferentes modalidades não podem ser controlados e totalmente previstos pelo autor, o que explica a multiplicidade de leituras possíveis para os textos multimodais. Logo, a importância de considerar o prefixo ‘multi’ na e para a construção de abordagens que privilegiem um ensino produtivo de leitura e escrita em língua materna. Além disso, é fundamental que os alunos realizem atividades

de autoria, utilizando-se (d)essas novas tecnologias/mídias (DIAS et al, 2012, p. 93).

Logo, o trabalho com os minicontos multimodais pode ser enriquecedor e bastante atrativo. Os alunos têm a oportunidade de manipular uma variedade de semioses, fazer as escolhas que complementem o texto verbal, editar o texto, desenvolvendo, assim, outras habilidades, além da escrita. Além disso, as aulas se tornam mais dinâmicas, produtivas e

“cheias de bricolagens das semioses: do som, da imagem, e da escrita por meio de textos, fotografias, desenhos, pinturas, animações, [...] dentre outros, cujo trajeto seria definido a partir de uma lógica estabelecida e ressignificada pelos alunos e professores. Desta forma, o processo de ensino estaria contribuindo para a construção de uma educação conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos (ibidem).

Diante do que foi exposto ao longo desta seção, consideramos o trabalho com minicontos multimodais bastante significativo, porque eles agregam diversas linguagens, podendo contribuir não só para estimular o aluno para a produção textual, como também para desenvolver outras habilidades que lhe são exigidas na sociedade contemporânea. Para tanto, o professor deve ter objetivos bem definidos e sistematizar suas ações para alcançar esses objetivos. Essa sistematização pode ser através de uma sequência didática, recurso sobre o qual discorreremos na seção 2.5.

2.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS

A sequência didática é um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ *et al*, 2004, p. 97). É importante dizer que a SD pode ser usada em qualquer disciplina para que o professor possa sistematizar as atividades que serão desenvolvidas para promover o aprendizado de um determinado conteúdo. Ela pode contribuir para o desenvolvimento mais efetivo do processo ensino/aprendizagem, uma vez que, por ser sistematizada, possibilita ao professor detectar as dificuldades dos estudantes e, desse modo, mover estratégias para auxiliá-los a superá-las.

A aplicação desta metodologia para o estudo do miniconto multimodal pode promover uma melhor compreensão do gênero e contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Segundo Dolz e Scheuwly (2004),

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 51).

Uma SD bem elaborada permite ao professor acompanhar e orientar os alunos no desenvolvimento das atividades para o aprendizado de um gênero, a fim de que, aos poucos, eles se apropriem das especificidades do gênero e possam produzi-lo de forma eficaz, ampliando, assim, suas capacidades comunicativas. Ela pode compor vários suportes pedagógicos, mas, neste relatório, sugerimos sua utilização para compor um Caderno Pedagógico, suporte que pode ser um forte aliado do professor no desenvolvimento de um conteúdo, como aludimos em 1 e em 2.3.3, e sobre o qual falamos no capítulo 3.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, discorreremos acerca do gênero textual Caderno Pedagógico como um texto instrucional/prescritivo, na medida em que tem como função orientar ações para o desenvolvimento de um conteúdo. Em seguida, apresentamos o modelo desenvolvido neste trabalho, com orientações para a produção de minicontos multimodais, utilizando o programa *Windows Movie Maker*, destacamos algumas informações sobre a escola onde fizemos uma primeira aplicação, o perfil dos alunos que participaram dessa atividade e, por fim, detalhamos o passo a passo dessa aplicação.

3.1 CADERNO PEDAGÓGICO

O gênero *Caderno Pedagógico* é um texto instrucional, na medida em que tem como objetivo orientar as ações do professor no desenvolvimento de um assunto. Ele apresenta um conjunto de ações sistematizadas, orientando-o nas etapas a serem seguidas, a fim de se alcançar os objetivos pretendidos. Segundo Castro (2013, p. 136) “o texto instrucional ou prescritivo, grosso modo, parece ter a função de ensinar a fazer algo. Em particular, ensinar a usar algum equipamento ou produto”. O Caderno Pedagógico, por seu turno, orienta ações no desenvolvimento de um assunto, possibilitando ao professor realizar um trabalho planejado e acompanhar a evolução do aprendizado do seu aluno, podendo reelaborar ações, no caso de detectar necessidade de reelaboração a fim de atingir os objetivos propostos.

Vale ressaltar, porém, que as ações propostas num Caderno Pedagógico não precisam ser seguidas à risca, elas são passíveis de mudanças, de acordo com os propósitos do professor e as necessidades de seu público. O Caderno aqui proposto apresenta discussões teóricas, nas quais estão fundamentadas nossas ações, e uma sequência didática intitulada *Produzindo minicontos multimodais* com a descrição das atividades a serem desenvolvidas.

A SD “Produzindo minicontos multimodais” foi elaborada para ser desenvolvida em 7h/aulas com turmas de 7º ano do Ensino Fundamental. Está dividida em três módulos: Conhecendo o gênero miniconto, Produção escrita dos minicontos, Edição digital dos minicontos multimodais, que apresentam etapas com atividades de leitura, interpretação, análise, planejamento de escrita, produção, avaliação e reescrita que visam à ampliação da competência interativa dos alunos. Nesta proposta, os alunos têm, também, a oportunidade de lidar com uma diversidade de recursos semióticos e de manipular ferramentas tecnológicas e,

assim, podem apropriar-se de outros saberes, além da produção escrita. Nesse sentido, podemos afirmar que esta SD pode contribuir para a promoção dos multiletramentos.

Sequência didática *Produzindo minicontos multimodais*

Público-alvo: turma de 7º ano do Colégio Estadual Presidente Juscelino Kubitschek

Tempo estimado de realização: 7 horas/aulas

Período de realização: de 13 a 22 de abril de 2015

Conhecimento prévio: Gênero conto, estudado na unidade anterior.

Objetivos gerais

- Ampliar a competência comunicativa dos alunos;
- Desenvolver no aluno a competência para a produção de textos multimodais;
- Contribuir para a promoção dos multiletramentos.

Objetivos específicos:

- Conhecer o gênero miniconto;
- Distinguir conto de miniconto;
- Interpretar minicontos multimodais, associando signo verbal com signo visual;
- Estimular o aluno a escrever, através da leitura de texto motivador;
- Desenvolver a habilidade de produzir minicontos;
- Desenvolver o letramento multissemiótico;
- Associar escrita a sons e imagens;
- Produzir minicontos multimodais, utilizando a ferramenta *Movie Maker*.

Conteúdos trabalhados:

- Características do miniconto;
- Linguagem verbal e linguagem não verbal;

- Concisão;
- Ortografia;
- Pontuação.

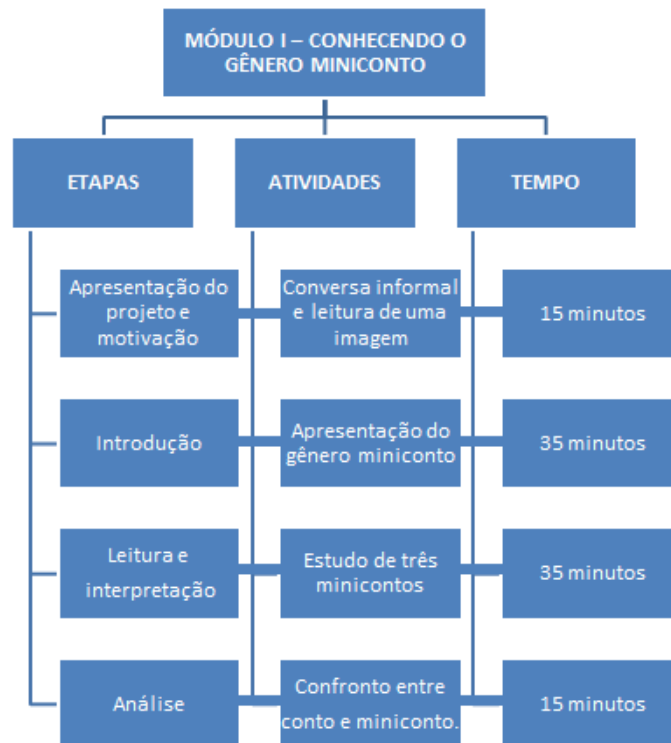


Figura 2: Descrição das etapas do módulo I



Figura 3: Descrição das etapas do módulo II

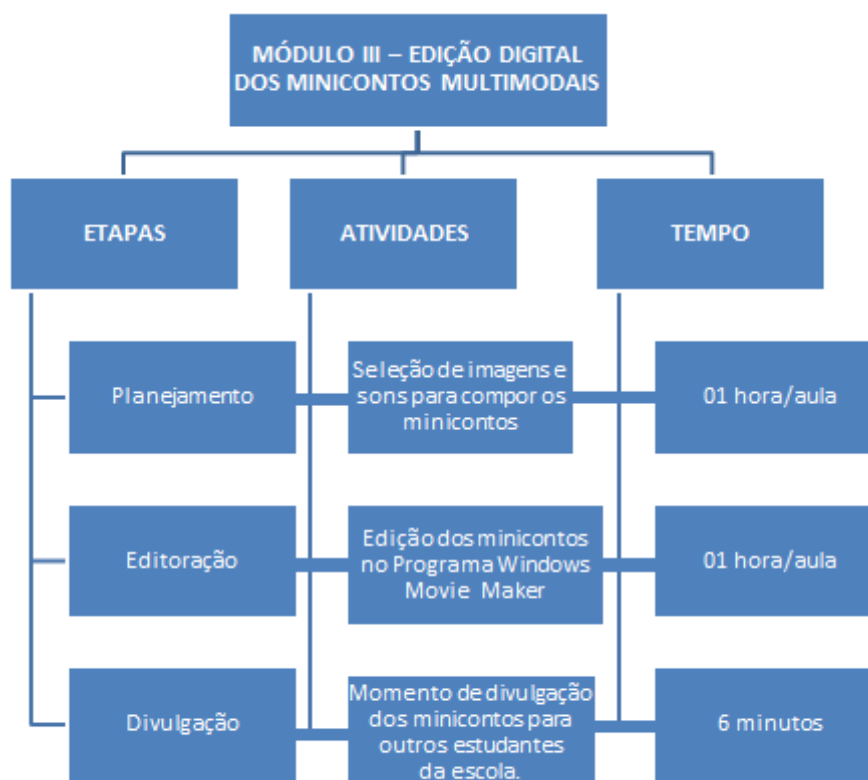


Figura 4: Descrição das etapas do módulo III

3.2 O LÓCUS ONDE FOI TESTADA A SD: A ESCOLA, A SALA DE AULA, A APLICAÇÃO

A SD foi aplicada no Colégio Estadual Presidente Juscelino Kubitschek, localizado no conjunto João Alves, município de Nossa Senhora do Socorro – SE. Essa instituição de ensino atende a 1250 alunos distribuídos nos três turnos. No matutino, atende à modalidade do Ensino Fundamental II; nos turnos vespertino e noturno, à modalidade do Ensino Médio. Os estudantes residem no próprio conjunto João Alves e, por ser localizada numa região estratégica, de fácil acesso, com a passagem de várias linhas de ônibus, recebe estudantes de outros conjuntos vizinhos e de bairros da zona norte de Aracaju. É uma escola conceituada na região, bastante procurada pelos pais em período de matrícula, principalmente para os sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental. No início do ano letivo, são ofertadas 140 vagas para o sexto e 140 para o sétimo, enquanto a média de procura por matrícula é de 250 em cada um desses anos. Já no oitavo e nono anos há uma queda dessa procura, mas ainda é maior que a oferta. São ofertadas 140 vagas para os oitavos anos, que têm uma procura de cerca de 200 matrículas e, para o nono, são ofertadas 105 vagas, para uma procura média de 150. Assim, há sempre uma procura maior que a oferta de vagas na escola.

A escola dispõe de 14 salas de aula, 01 biblioteca, 05 laboratórios, sendo 01 de informática, 01 de química, 01 de biologia, 01 de física e 01 de matemática, porém apenas dois deles funcionam, o de informática e o de biologia. Há, ainda, 01 cantina, 01 cozinha com refeitório, 01 quadra poliesportiva coberta, 01 secretaria, sala de direção, sala de coordenação, sala de professores, 01 arquivo, 01 sala de atendimento psicológico, em funcionamento, 01 almoxarifado, 01 despensa e 01 depósito, onde ficam os livros didáticos que são distribuídos para os alunos.

A SD “Produzindo minicontos multimodais” foi aplicada no 7º ano A, uma turma constituída por 30 alunos com faixa etária entre 11 e 12 anos no período de 13 a 22 de abril de 2015. Eles apresentam dificuldades na leitura e na escrita, mas são bastante participativos durante as aulas. Para o desenvolvimento das atividades dessa SD, a turma foi dividida em seis grupos com cinco alunos cada um, por acreditarmos que o trabalho em regime de colaboração seja bastante produtivo, visto que “a criança é sempre capaz de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção ou mediante algum tipo de auxílio do que independentemente” (VYGOTSKY, 1987, p. 209). No trabalho em equipe, um ajuda o outro, superando dificuldades e contribuindo para o aprendizado dos envolvidos no processo. Além disso, no laboratório de informática, só havia seis computadores funcionando, inviabilizando, dessa forma, o trabalho individual.

Na primeira aula, no laboratório de informática, utilizamos 15 minutos para apresentarmos o projeto aos alunos. Comentamos que durante sete aulas estariam envolvidos em atividades em grupo com o objetivo de produzirem um gênero textual que teria sua edição feita no computador. Perguntamos a eles se conheciam a ferramenta *Movie Maker* e a maioria não a conhecia. Apenas dois alunos disseram que havia essa ferramenta no computador da casa deles, mas que não sabiam utilizá-la. Utilizar essa ferramenta foi, portanto, um novo aprendizado para eles. Em seguida, apresentamos a seguinte imagem:



Depois, levantamos os questionamentos a seguir:

QUESTÕES MOTIVADORAS

1. Que está acontecendo com o garoto?
2. Como ele parece estar se sentindo?
3. Que sentidos podemos depreender da imagem?
4. Que tipo de linguagem foi utilizada para passar a mensagem?
5. A linguagem verbal faz falta para que se compreenda os sentidos da mensagem?
6. Deem exemplos de situações em que podemos encontrar a linguagem não verbal.
7. Vocês fazem uso dessa linguagem no dia a dia? Em que situações?
8. Vocês conhecem textos que fazem uso de mais de um tipo de linguagem, como por exemplo, da verbal, da visual e da sonora? Achem que eles se tornam mais atrativos?

Os alunos participaram ativamente dessa atividade, reconhecendo a importância das imagens em textos que eles conheciam, como as histórias em quadrinhos, vídeos que recebiam e enviavam no *whatsApp*, vídeos e mensagens no *facebook*, textos da *internet*, entre outros. Constatamos, então, o que já esperávamos: que eles lidavam com textos multimodais em seu cotidiano. Precisávamos, desse modo, sistematizar esse conhecimento e contribuir para o desenvolvimento da competência em produzi-los.

Nos outros 35 minutos da aula, acessamos os sites www.minicontos.com.br e <http://minicontos.blogspot.com/> e procedemos a uma leitura livre de minicontos. Nesse momento, os alunos puderam ter contato com alguns minicontos a fim de observarem suas características para posterior discussão e sistematização dessas características. Foi um momento real de interação em que eles puderam trocar ideias e expor suas impressões sobre os minicontos.

Na aula seguinte, ainda no laboratório de informática, acessamos o site <http://miniminimos.blogspot.com.br/> a fim de procedermos à leitura e interpretação de três minicontos: “A verdade da mentira”, “O louco” e “Antes do dia seguinte”. Foram entregues aos grupos alguns questionamentos a fim de instigar a observação deles acerca dos minicontos citados.

Leitura 1:

- I. A verdade da mentira

(Fonte: <http://miniminimos.blogspot.com/>, acesso em 14/04/2015).

Proposta de análise:

1. Que aconteceu ao personagem?
2. Explique o título do miniconto, relacionando-o ao conteúdo.
3. Que relação há entre o fato narrado e a bola de cristal?

Leitura 2:

II. O louco

(Fonte: <http://miniminimos.blogspot.com/>, acesso em 14/04/2015).

Proposta de análise:

1. Descreva a imagem.
2. Que parece ser que o homem está fazendo? Como você chegou a essa conclusão?
3. Que sentidos podemos depreender da expressão “criar novas realidades”?
4. Para você, como o personagem criou “novos mundos”?
5. Qual seria a atividade profissional do personagem?
6. Você concorda que seja possível criarmos novos mundos?
7. Por que será que ele foi considerado louco?
8. Você concorda com essa ideia de que ele seja louco? Por quê?

Leitura 3:

III. Antes do dia seguinte

(Fonte: <http://miniminimos.blogspot.com/>, acesso em 14/04/2015).

Proposta de análise:

1. Que acontecia ao personagem todos os dias?
2. Na sua opinião, ele gostava dessa rotina? Explique sua resposta.
3. Como podemos explicar o título do texto, levando em conta o que pode ter acontecido com o galo?
4. Que interpretações poderíamos dar à informação “a sobremesa foi break opera pie”?

Eles fizeram anotações de suas observações sobre os questionamentos e, depois que todos terminaram a atividade, realizamos uma discussão para que as respostas fossem socializadas. Depois disso, aproveitando o conhecimento prévio dos alunos sobre conto, estudado na unidade anterior, fizemos um levantamento das principais características do miniconto, anotando-as no quadro.

As aulas 3 e 4 foram geminadas. Na primeira aula, momento de planejamento da produção, os grupos foram orientados a acessarem o site da Turma da Mônica e no link destinado às tiras, eles puderam lê-las livremente e daí tirarem matéria-prima para a produção dos minicontos. Esse momento foi descontraído, pois eles puderam ler à vontade, divertindo-se com as histórias, comentando-as com os colegas e, assim, decidiram sobre o que escreveriam seus minicontos. Na segunda aula, os grupos foram orientados a escreverem seus textos, tendo o cuidado de atenderem às características do gênero proposto. Entregamos a eles as seguintes instruções para orientá-los na produção.

1. Leve em consideração que seu miniconto será lido por outros colegas e professores, pois ele será divulgado posteriormente na escola.
2. Antes de escrever, imagine a situação ou conflito que as personagens viverão e como isso vai se resolver.
3. Organize os fatos, de modo a ter início, meio e fim.
4. Lembre-se de que o miniconto deve apresentar narratividade, concisão, intensidade.
5. Escolha um bom título para chamar a atenção do leitor.
6. Deixe subentendidos no texto para que o leitor os descubra e complete a narrativa. Quanto mais leituras ele proporcionar, melhor.

A quinta aula foi destinada à avaliação das produções pelos próprios grupos. Com a colaboração do professor, deveriam seguir, entre outras que julgassem necessárias, as seguintes orientações:

Orientações para avaliação do texto

1. Seu texto apresenta narratividade?
2. Está conciso? Corte as informações desnecessárias.
3. Deixa lacunas para serem preenchidas pelo leitor? Lembre-se de que o leitor exerce um papel de coautor, é ele que preencherá a narrativa.
4. Seu texto está suficientemente claro para provocar o efeito desejado no leitor? Ele compreenderá seu texto?
5. Faça uma revisão ortográfica de seu texto, antes de passá-lo a limpo.

O primeiro elemento a ser observado foi se o texto apresentava narratividade. Depois disso, foi observado se atendia a outras características como a concisão, se deixava lacunas para que os leitores as preenchessem, se a escolha de elementos linguísticos fora adequada para dar intensidade à narrativa. Os grupos foram discutindo essas questões entre si e, com o acompanhamento e a colaboração do professor, fizeram as alterações necessárias no texto para que ele atendesse às características do gênero. Por último, foi observada a ortografia. Nesse caso, foram orientados a pesquisarem no dicionário as palavras que eles tinham dúvida quanto à grafia, além da orientação do professor quanto à observação de regras que regem a grafia de algumas palavras. Realizadas a avaliação e reescrita dos textos, procedeu-se à edição final, momento em que os grupos “passaram a limpo” os minicontos.

Na sexta aula, os grupos acessaram a internet a fim de selecionarem as imagens e os sons que comporiam seus minicontos. Foram orientados a escolherem imagens e cores que tivessem relação com o texto escrito.

A sétima aula foi destinada à editoração dos minicontos multimodais. Com a versão final do texto escrito, imagens e sons escolhidos, os grupos receberam um tutorial com os passos a serem seguidos para a editoração no programa Windows Movie Maker. Seguindo o tutorial e a orientação do professor, eles procederam à produção dos vídeos.

Consideramos que o trabalho com a SD “Produzindo minicontos multimodais” foi produtivo, na medida em que os textos produzidos atendem às especificidades do gênero e, portanto, podem ser considerados satisfatórios.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, destacamos a primeira e a última versões dos textos produzidos e as atividades realizadas de avaliação e reescrita dos minicontos, dando ênfase às estratégias lançadas a fim de se chegar à produção final dos minicontos multimodais. Instauramos, ainda, uma breve discussão sobre os resultados obtidos com o processo de produção e editoração dos minicontos multimodais, avaliando cada etapa da SD.

4.1 A SD EM CENA: EXPECTATIVAS E RESULTADOS OBTIDOS

Esperávamos que eles fossem criativos na produção, que os textos atendessem à situação discursiva proposta, fossem breves, apresentassem narratividade, concisão e clareza. De um modo geral, podemos considerar as produções criativas, embora as atitudes das personagens dos textos do grupo 3 e do 6 pareçam muito com as atitudes de Mônica, personagem da Turma da Mônica. Todos os grupos fizeram textos breves, mas a brevidade, por si só, não faz com que o texto se realize como miniconto. Todos os textos apresentaram problemas de pontuação, ortografia, reduções, alguns mais, outros menos, mas estes problemas só foram trabalhados depois que foram feitos os ajustes para que o texto se enquadrasse como gênero miniconto. Nosso entendimento de avaliação da produção de texto coaduna com a de Suassuna (2011), na qual o professor toma o próprio texto do aluno para levá-lo a compreender como ocorre o processo. Desse modo, acreditamos que ele possa se tornar um escritor competente.

A fim de observarmos a evolução dos alunos nas produções dos minicontos, transcrevemos a seguir a primeira e a última versão das referidas produções de cada grupo.

Primeira versão	Última versão
Grupo 1; Se você tem animais você tem que cuida bem dele de gato cachorro porque eles atraí doenças ai sua dona vai ao pet shop e diz tem o que para pulgas ai você que para melhora a vida do seu cachorro ai o homem que trabalha no pet shop a mulher ficou sem grasa mas o homem sim com grasa	Amor canino Adorava animais. Cuidava bem de sua companheira inseparável. Aquela pequena era pura alegria. Agitada. Cheia de vontades. Mas ultimamente andava quieta, pelos cantos. Estava assim desde a última ida ao pet shop. O que estava acontecendo? Precisava descobrir.

Grupo 2: Suicídio Numa ponte, uma mulher de moto passa em alta velocidade de repente ela para desce da moto olha para o horizonte e pensa o que vou encontrar lá? Ela tá cansada dessa vida, é tanto sofrimento quer morrer, olha pra baixo e se joga da ponte pra conseguir ficar livre daquela vida ruim.	Suicídio Numa ponte, vem uma mulher de moto em alta velocidade. De repente, para. Desce da moto, caminha. Olhar perdido no horizonte. O que encontraria do outro lado? Estava tão cansada! Faria aquela viagem. Olha para as águas calmas lá embaixo. Ruma para a liberdade.
Grupo 3: Michele é briguenta, durona, Bate em todos meninos que mexem com ela. Maria fala pra Ela não Bater mais não adianta ela continua batendo. — Somos Meninas, devemos ser delicadas, somos sexo frágil. — Não sou sexo frágil sexo frágil nada. Se me provocar eu bato mesmo.	Sexo frágil Michele batia nos meninos que a provocavam. Maria a repreendia. Mulher é delicada, é sexo frágil. Sexo frágil nada! Provocou, levou! Um dia, Michele foi atingida por algo inexplicável. Coração acelerado. Alegria. Percebeu sua fragilidade. Gostou.
Grupo 4: A menina que comia muito Cleidiana gostava de comer muito. Era gordinha e por isso todos magava dela e sofria muito com isso mas um dia conheceu uma pessoa que fez a mudar passou a ter uma alimentação saudável e conseguiu chegar a medida certa eles se amava e ouvia uma música internacional.	O primeiro amor Cleidiana comia muito. Gordinha sofria preconceito. Tristeza. Dor. Choro. Um dia, conheceu o amor. Dieta, alimentação saudável. Medida ideal. Felicidade. Romantismo, música internacional.
Grupo 5:	

Lição de vida Na cidade de Arinbell viviam 2 irmãos, o mais velho João e o caçula Guilherme. Certa vez quando os 2 irmãos voltavam da escola onde estudavam o tempo se fechou e se formou uma tempestade. Todos corriam e gritavam, feito loucos. Até que uma idosa escorregou na poça d'água e pediu socorro João e Guilherme foram ajudar a idosa e correram para casa com um toró da aqueles. Emfim ganharam uma recompensa de R\$ 50,00 cada um. A lição desse miniconto é ajude os outros, como os outros te ajudam.	Lição de vida Os irmãos João e Guilherme eram muito solidários. Certa vez, voltavam da escola, quando caiu uma forte tempestade. Todos corriam e gritavam como loucos. Uma idosa escorregou numa poça d'água. Eles ajudaram-na. Depois correram para casa, embaixo daquela tempestade. Parecia que o céu ia desabar.
Grupo 6: Em um dia ensolarado Maria estava chupando um picolé quando passou José e Carlos correndo e derrubou o picolé dela, injuriada saiu correndo atrás deles com o coelho. Com medo eles correram e gritaram foi sem querer e Maria disse sem querer não vai devolver meu picolé. Ela atirou seu bichinho de pelúcia em José que ficou de olho roxo, José perguntou e agora teve seu picolé de volta?	Sem perdão Dia ensolarado. Maria chupava seu picolé, quando passam José e Carlos correndo e derrubam o picolé. Vermelha de raiva, corre para batê-los com seu bichinho de pelúcia. José grita: — Foi sem querer! — Sem querer não devolve meu picolé! Ela atira seu bichinho em José, que pergunta: — E agora, teve seu picolé de volta?

Quadro 2 – Versões dos minicontos produzidos

A primeira versão dos textos produzidos apresentou problemas na construção das frases, na ortografia, na pontuação, mas todos apresentaram narratividade, ou seja, um discurso integrado por uma sucessão de ações praticadas por uma ou mais personagens, enquadrando-se numa das principais características do miniconto. Segundo Spalding (2007), é a narratividade que diferencia o miniconto de um haicai ou de um poema em prosa; sem ela, o

texto corre o risco de ser somente uma descrição. Para tanto, o texto deve relatar, implícita ou explicitamente, a passagem de um personagem de um estado para outro.

O grupo 1 iniciou o texto com uma sequência expositiva, direcionando-se depois para uma narrativa com a presença de personagens, espaço e diálogo. O texto apresenta problemas de textualidade, uma vez que o grupo não soube organizar os elementos linguísticos, dificultando, assim, a produção de sentidos na realização do pretense diálogo entre as personagens.

Na avaliação desse texto, além das orientações gerais que foram entregues a todos os grupos, fizemos algumas observações e questionamentos ao grupo, a fim de que percebesse os problemas que seus textos apresentavam:

- Está sendo contada uma história?
- Que acontece com a personagem?
- Há mudança de estado dessa personagem?
- Vocês conseguem entender o diálogo entre o homem e a mulher? Por que a mulher ficou sem graça?
- Deem um título expressivo ao texto.

A partir desses questionamentos, o grupo reescreveu o texto, que passou por outras avaliações, sob nossa orientação, até chegar à sua versão final, a qual consideramos bastante produtiva, corroborando o que Suassuna (2011) postula sobre a refacção do texto de forma dialógica entre professor e aluno, que favorece a apropriação de técnicas, contribuindo para a produção de um texto mais eficaz.

Embora apresentasse problemas de pontuação, consideramos boa a primeira versão do texto do grupo 2: era breve, apresentava narratividade, clareza, mas precisava fazer alguns ajustes na linguagem a fim de atender ao princípio da concisão e deixar implícitos na narrativa para que o leitor pudesse produzir sentidos. Spalding (2005) afirma que não se deve espichar nem atrofiar uma narrativa. Ela precisa apresentar apenas o suficiente para que conte algo. Os alunos foram orientados quanto à pontuação e a escolhas linguísticas que favoreceriam a presença de implícitos, contribuindo também para a concisão. Julgamos que a versão final do miniconto atende satisfatoriamente às características do gênero, cumprindo, desse modo, sua função sociodiscursiva.

O grupo 3 apresentou problemas ortográficos, palavras no meio da frase com iniciais maiúsculas, mas, como foi mencionado anteriormente, essas falhas foram deixadas para serem trabalhadas depois. Percebemos que faltou criatividade ao grupo, pois o texto era uma

paráfrase, com alguns acréscimos, de uma das tiras lidas. Levantamos alguns questionamentos ao grupo para que eles refletissem sobre o que escreveram, podendo, a partir de suas reflexões, fazer alterações no texto:

- Você concorda com a atitude da personagem Michele?
- De que formas ela poderia se defender sem o uso da violência?
- Que poderia acontecer para que ela mudasse de atitude?

O grupo avaliou o texto e o reescreveu, com algumas alterações, na tentativa de mostrar que a personagem deu-se conta de que estava errada e mudava de atitude. Outras reescritas foram realizadas a fim de trabalhar as escolhas linguísticas, os implícitos, a pontuação e a ortografia, resultando numa versão que consideramos satisfatória.

O texto do grupo 4 mostrou consciência dos princípios da narratividade, da clareza e da brevidade, mas era preciso deixá-lo mais conciso, cortar o que fosse desnecessário. Para tanto, sugerimos a escolha de algumas palavras que pudessem substituir frases ou expressões e provocassem o efeito desejado. Orientamos também a pontuação, a fim de que esta colaborasse também para a concisão.

O grupo 5 mostrou entendimento de fábula e tentou apresentar uma moral no fim do texto. Conversamos com os alunos a fim de que eles compreendessem que, diferentemente da fábula, no miniconto não há intenção de passar ensinamento, portanto, esse gênero não traz uma moral. Depois, partimos para outras observações sobre o texto. A partir das orientações gerais, sugerimos mudanças, cortes de frases e expressões desnecessárias para a compreensão do texto, escolhas linguísticas que favoreciam a concisão e a exatidão do texto. A versão final melhorou bastante em relação à primeira, mostrou clareza, narratividade, exatidão, mas acreditamos que poderiam ter apresentado maior criatividade e dado maior concisão ao texto. Acreditamos, também, que faltou ao texto deixar implícitos para serem desvelados pelo leitor.

Na primeira versão do texto do grupo 6, encontramos problemas presentes nos textos dos outros grupos, como pontuação, ortografia, mas apresenta efeito, pois levanta um questionamento que pode levar o leitor à reflexão. Além disso, o grupo conseguiu entender o princípio da narratividade, uma vez que as personagens praticam uma sequência de ações integradas, ou seja, as personagens passam de um estado para outro. Alcançou também a brevidade, mas precisava ser mais conciso, pois, segundo Spalding (2007), concisão e brevidade são elementos diferentes e o miniconto precisa ser conciso mais do que ser breve. Precisava também sugerir mais a fim de deixar a cargo do leitor completar a narrativa. Desse

modo, foram orientados a avaliarem o texto, seguindo as orientações gerais. Além disso, auxiliamos na escolha de palavras, nos cortes necessários, na pontuação. A versão final ficou satisfatória, mas o grupo apresentou a mesma necessidade que o grupo 5 em deixar implícitos.

Observamos, portanto, uma melhoria nas produções dos minicontos, confirmando a concepção de Passarelli (2012) de que o texto deve ser visto como processo. É preciso planejá-lo, escrever uma primeira versão, a qual deve passar por avaliação e reescrita até chegar à forma desejada. A colaboração do professor nesse processo mostrou-se fundamental, pois suas orientações, questionamentos e sugestões contribuíram para que os alunos refletissem sobre seus textos e encontrassem formas de melhorá-los, ratificando as afirmações de Suassuna (2011) sobre a importância de o professor ser um mediador no processo de produção textual.

Acreditamos também que a leitura das tirinhas tenha colaborado para incentivá-los à escrita dos minicontos e dado subsídios para a escrita, pois alguns textos apresentam elementos presentes nas tiras, alguns mais, outros menos, apenas nos remetendo à leitura, mostrando-se mais criativos. Além disso, observamos no momento da leitura o clima de alegria, descontração e interação dos envolvidos no processo, confirmando nossa crença de que as tirinhas poderiam motivá-los para a produção de textos.

O trabalho com um gênero da esfera digital se mostrou bastante produtivo, pois os alunos tiveram a oportunidade de, além de manipular várias semioses, aprenderam a lidar com o programa Windows Movie Maker e a produzir seu próprio conto multimodal. Além disso, eles se mostraram bem empolgados na editoração dos minicontos no computador, pois estavam saindo da rotina de sala de aula.

Consideramos que o grupo 1 conseguiu produzir de forma eficaz o seu miniconto multimodal, na medida em que escolheu imagens adequadas para acompanhar a parte escrita e soube ordená-las de modo a compor o miniconto multimodal, dando pistas ao leitor para a produção dos sentidos, como podemos constatar nas imagens a seguir.



AMOR CANINO



http://www.ipplay.com.br/Imagens/PapelDePareda/0160/Doce_Menina_Com_Seus_Caos_Beagle



<http://clubeparacachorros.com.br/wp-content/uploads/2014/06/beagle-brincando.jpg>



<http://cachorrosfofos.com.br/wp-content/uploads/2014/04/Beagle-as-10-racas-de-cachorros-que-vivem-mais-tempo.jpg>



Montagem: <http://www.casseta.com.br/madureira/2013/10/21/o-melhor-amigo-do-homem/>

Percebemos, por meio da escolha de imagens, a que aspectos da história os autores quiseram dar ênfase, como, por exemplo, o carinho da menina pelo animal, a tristeza em que ele anda e, na última imagem, a sugestão do motivo por que a cachorrinha está triste: provavelmente esteja apaixonada e sentindo falta de seu amado. Além disso, podemos constatar o que Kress e Van Leeuwen (2001) afirmam sobre o fato de a imagem ser a própria informação. Através dela, percebemos que a cachorrinha está aparentemente triste e que está pensando num cachorrinho, não precisamos de um texto escrito para entender a informação transmitida por essa imagem, ou seja, ela é a própria informação. Portanto, o grupo conseguiu utilizar os elementos visuais de forma satisfatória para alcançar os efeitos pretendidos. Além disso, a trilha sonora escolhida também foi adequada para criar o clima da história, contribuindo para a composição do texto.

O grupo 2 também se mostrou habilidoso na escolha das imagens, da trilha sonora, no alinhamento desses elementos ao texto escrito. A cena de abertura traz o título em vermelho no centro do retângulo, que está todo na cor preta. Segundo os membros do grupo, essa cor foi escolhida, porque, para eles, ela representa tristeza. No caso desse miniconto, pode representar não só a tristeza da personagem, provocada por possíveis problemas que esteja enfrentando, bem como o sentido negativo que a atitude dela representa. Esse fato corrobora a afirmação de Kress e Van Leeuwen (2001) de que as cores são dotadas de significado. É bom ressaltar, no entanto, que os significados das cores podem ser bastante subjetivos, as pessoas podem ter percepções diferentes de cada cor.

Acreditamos que o grupo conseguiu compor um texto que satisfaz às particularidades do gênero como podemos observar, a seguir, nas cenas que fazem parte da composição do miniconto.

Suicídio



<http://blog.montinimotos.com.br/blog/wp-content/uploads/2014/05/segunda-pele-moto-648x372.png>



<http://rolenet.altervista.org/profilo.php?personaggio=prewettgirl>





<https://temnacidade.files.wordpress.com/2012/02/casal-briga-tatica-guerra.jpg>



<http://newsfirst.lk/english/2014/08/girl-aged-14-jumping-apartment-commits-suicide/48802>

As imagens escolhidas pelos alunos complementam o texto escrito, colaborando para a produção de novos sentidos. Por meio das imagens, o leitor toma conhecimento de outros elementos que não aparecem no texto escrito, como, por exemplo, que se trata de uma mulher ruiva, que está convivendo com brigas, talvez, na relação amorosa. Além disso, a última imagem mostra que ela pulou da ponte, fato que não está explícito na parte verbal do texto. Vale ressaltar que a coexistência do código verbal com o visual leva o leitor a produzir

sentidos diferentes dos que poderiam ser produzidos, se esses elementos estivessem separados ou coexistindo em contextos diferentes.

O grupo 3 também buscou representar significados por meio da escolha da cor na cena que abre o miniconto. O rosa geralmente está relacionado ao sexo feminino e, como nesse miniconto o grupo procura retratar a mulher como um ser delicado e frágil, a cor escolhida para a abertura representa bem esse papel, confirmando a ideia de Kress e Van Leeuwen (2001) sobre as cores serem portadoras de sentidos.



<http://www.wikihow.com/Console-an-Upset-Friend>

Na cena seguinte, a escolha da imagem representa bem o sentido expresso pela linguagem escrita. A expressão enfurecida da mulher toma todo o retângulo, reforçando a ideia de que a personagem é durona, não tolera desaforos, ratificando a afirmação de Kress e Van Leeuwen (2001) de que a posição que uma imagem ocupa numa composição visual é indicativa de valoração da informação que ela transmite.



<http://potencialgestante.com.br/tag/gravidas/>



<http://atrevida.uol.com.br/arrasa/ficadas-e-rolos/gostar-de-alguem-saiba-como-lidar-com-esta-situacao-e-esquecer-o-garoto-de-vez/4519#>

Nessa cena, o grupo mostra, por meio do visual, o motivo que levou a personagem a perceber que era frágil: o amor. Além disso, grava a palavra “gostou” em caixa alta. Esse recurso reforça a ideia de que a personagem está se sentindo bem por sua fragilidade diante do amor. Percebemos, portanto, que o grupo soube utilizar bem a linguagem visual para a composição do seu miniconto multimodal. A trilha sonora escolhida para compor o texto também colabora para se atribuir novos sentidos ao miniconto.

Podemos considerar que o grupo 4 também conseguiu compor o texto visual de forma satisfatória. Os coraçõezinhos vermelhos na cena de abertura remetem ao amor anunciado no próprio título “O primeiro amor”. Na segunda cena, o texto verbal dialoga com o visual, na medida em que este dá abertura para entendermos que a garota está se sentindo isolada, triste e que as outras duas moças estão falando dela e, provavelmente, discriminando-a. As imagens da terceira e quarta cenas também remetem ao que está sendo dito na parte verbal,

complementando-o e possibilitando outras leituras. Além disso, elas falam por si sós, a imagem da terceira cena mostra a transformação da personagem e como isso ocorreu, e a quarta cena retrata o estado de felicidade dela, numa linda paisagem com a pessoa amada, confirmando as afirmações de Kress e Van Leeuwen (2001) e de Fernandes (2011) de que as imagens comunicam, transmitem informações.



<http://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/redacao/2011/07/25/adolescentes-obesas-acreditam-que-ser-magro-e-ser-feliz.htm>



<http://br.depositphotos.com/33354789/stock-illustration-fat-girl-with-pie-and.html>

É importante ressaltar que o grupo representou a referência à música internacional através da trilha sonora, uma música romântica internacional.



<http://tudoparahomens.com.br/10-habitos-dos-casais-felizes/>

Analisando o texto do grupo 5, percebemos que as imagens que compõem o texto retratam mais a tempestade que se abateu sobre a cidade. Sentimos falta de imagens que fizessem referência à “lição de vida” anunciada no título. Poderia haver imagens que remetessem à solidariedade ou a algo que tivesse uma relação direta com uma lição de vida. Acreditamos que se houvesse ao menos uma imagem que transmitisse essa ideia, o texto ficaria melhor, mas consideramos que a cor escolhida para a abertura do conto foi bastante apropriada, uma vez que ela está geralmente ligada a algo positivo.

Lição de Vida



<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/01/03/chuva-deixa-desalojados-em-duque-de-caxias-rj-ao-menos-uma-pessoa-morreu.htm>



<http://sensacionalista.uol.com.br/2015/01/22/pingos-de-agua-caem-do-ceu-e-cariocas-correm-desesperados-sem-saber-o-que-e-isso/>



<http://ultradownloads.com.br/papel-de-parede/Crianças-Correndo-na-Chuva/>

Podemos afirmar que o grupo 6 conseguiu fazer boas escolhas para compor seu texto visual, embora pudesse trazer mais informações por meio de mais imagens. O grupo mostrou habilidade ao escolher a cor cinza para abrir o miniconto, visto que essa cor pode remeter a sentimentos negativos, no caso do miniconto, a incapacidade de perdoar.



A cena a seguir nos traz uma informação que não está no texto verbal, provavelmente, as personagens estejam num parque, dando pistas ao leitor para a produção de sentidos.



[https://www.google.com.br/search?q=saopaulo-](https://www.google.com.br/search?q=saopaulo-12&rlz=1C1AVNG_enBR621BR621&es_sm=122&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=pcWSVf6pKYS4ggSi54DgAQ&ved=0CAoQ_AUoBA&biw=1366&bih=667#tbn=isch&q=imagem+de+parque+saopaulo-12&imgsrc=UHTXVyscb3LCTM%3A)

[12&rlz=1C1AVNG_enBR621BR621&es_sm=122&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=pcWSVf6pKYS4ggSi54DgAQ&ved=0CAoQ_AUoBA&biw=1366&bih=667#tbn=isch&q=imagem+de+parque+saopaulo-12&imgsrc=UHTXVyscb3LCTM%3A](https://www.google.com.br/search?q=saopaulo-12&rlz=1C1AVNG_enBR621BR621&es_sm=122&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=pcWSVf6pKYS4ggSi54DgAQ&ved=0CAoQ_AUoBA&biw=1366&bih=667#tbn=isch&q=imagem+de+parque+saopaulo-12&imgsrc=UHTXVyscb3LCTM%3A)

Nesta cena, a imagem traz a informação de que o picolé era vermelho, levando-nos a imaginar qual seria seu sabor. Todavia, acreditamos que, nesta parte do texto, o grupo poderia ter enriquecido mais o miniconto com a presença de outras imagens que possibilitassem novas leituras.



<http://www.shutterstock.com/s/melting+popsicle/search.html>

Podemos considerar a imagem a seguir satisfatória para levar o leitor a produzir novos sentidos, na medida em que a expressão e a postura da garota podem gerar vários significados.



<http://www.inr.pt/content/1/223/aprende-comigo/5/>

Esperávamos que eles inserissem nos minicontos desenhos próprios, mas alegaram que não sabiam desenhar direito e preferiram utilizar somente imagens colhidas na internet. Além disso, esperávamos que utilizassem um maior número de recursos semióticos e eles escolheram apenas o imagético, o sonoro e o verbal. No entanto, a editoração dos textos foi bastante produtiva, as músicas escolhidas para comporem os textos foram adequadas e acrescentaram novos sentidos aos minicontos e estes ficaram satisfatórios, confirmando a afirmação de Lemke (1998 apud DIAS et al 2012) de que a multimodalidade pode ser ensinada e de que, por meio de textos multimodais, o aluno tem a possibilidade de ressignificar a escrita, ampliando, dessa forma, sua competência comunicativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a evolução das tecnologias, novas situações comunicativas surgiram e, conseqüentemente, alguns gêneros textuais foram reelaborados e outros apareceram, exigindo sujeitos mais preparados para lidarem com essa nova realidade. Portanto, é importante que o professor, além de trabalhar os gêneros comumente contemplados em sala de aula, insira também a leitura e a produção de textos da esfera digital, promovendo, desse modo, os multiletramentos, uma vez que esses gêneros abarcam uma diversidade de semioses na sua composição. Além disso, proporciona aos alunos o contato com outros saberes, como, por exemplo, lidar com recursos tecnológicos para a produção desses textos.

O trabalho aqui relatado aponta resultados positivos quanto à produção de minicontos multimodais em sala de aula. O processo de construção coletiva do miniconito promoveu a interação entre os sujeitos envolvidos e contribuiu para a ampliação da competência comunicativa, porque na troca com o outro o sujeito aprende e se desenvolve. Percebemos, neste trabalho, a importância de se trabalhar a produção de texto como processo, na medida em que, dessa forma, o aluno pode se tornar mais consciente de seu papel como autor e de perceber também o papel de seus interlocutores e, assim, produzir textos mais eficazes. É importante também promover a divulgação dos textos produzidos pelos alunos, para que estes vejam sentido na realização das atividades de produção de texto. Neste trabalho, propusemos a divulgação das produções apenas para a comunidade escolar, mas é interessante que se divulguem também em blogs, facebook, twitter, entre outros veículos, visto que o aprendizado pode ser mais efetivo, quando os gêneros são produzidos, levando-se em conta contextos reais de interação.

Podemos afirmar que os textos produzidos, de um modo geral, satisfazem às especificidades do gênero miniconito multimodal, uma vez que, além de apresentarem os elementos característicos do miniconito na linguagem escrita, também apresentam outras semioses que colaboram para a produção de novos sentidos, mostrando, dessa forma, que o trabalho realizado contribuiu para ampliar a competência interativa dos alunos. No entanto, a abordagem desenvolvida não deve cessar investigações voltadas para a elaboração de material para a produção textual como uma atividade processual e para o trabalho com textos multimodais nas aulas de produção de texto, a fim de contribuir para preparar o aluno para esta sociedade multiletrada. Desdobramentos de estudos, em nível de doutorado ou mesmo de dedicação profissional, podem ser realizados a partir deste trabalho, com o intuito de ampliar o arcabouço de material pedagógico e contribuir para um ensino de produção de texto que

amplie a competência interativa do aluno, preparando-o para a nova realidade em que está inserido.

Por fim, cumpre-nos registrar que as atividades aqui arroladas representam uma das contribuições do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, cujo foco é capacitar professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental, colaborando para a melhoria do ensino público. Esse programa mostrou-se essencial para que mudássemos nossas práticas pedagógicas e desenvolvêssemos este material, propiciando aos nossos alunos ressignificar a escrita em sala de aula, ampliando suas possibilidades interativas. Acreditamos que essa proposta possa ser difundida para outros educadores, colaborando para melhorar a qualidade do ensino público.

6 REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTRO, Onireves Monteiro de. Descrição e funcionalidade: o caso do gênero textual instrucional. In: **Interdisciplinar** - edição especial ABRALIN/SE Itabaiana/SE, Ano VIII, v 17, 2013.
- CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DIAS, Anair Valência Martins. et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FERNANDES, José David Campos. **Semiótica e gramática do design visual**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- GERALDI, João Wanderlei. Unidades básicas do ensino português. In:____(Org). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1985.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- KIEFER, Charles. **A poética do conto**: de Poe a Borges – um passeio pelo gênero. São Paulo: Leya, 2011.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, vol. 49, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>, acesso em 02 de março de 2015.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARTINS, Waleska Rodrigues de Matos Oliveira. Intensidade, brevidade e coalescência: das vertentes do conto, o microconto. In: CAMPOS, Luciene Lemos (Org.). **O microconto – Dossiê**. Revista Carandá, número 04, novembro de 2011. Disponível em http://issuu.com/gpluizvilela/docs/carand_n_4_cpan_ufms_novembro_2011?e=3699226%2F3317808. Acesso em 05 de abril de 2015.

MOISÉS, Massaud. O conto. In: MOISÉS, Massaud. **Criação Literária**: Introdução à problemática da literatura. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo, Cortez, 2012.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SPALDING, Marcelo. **Pequena poética do miniconto**. Disponível em: [http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2196&titulo=Pequena poética do miniconto](http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2196&titulo=Pequena_poetica_do_miniconto), 2007. Acesso em: 04 de março de 2015.

_____. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em www.artistasgauchos.com.br/marcelospalding/arquivos/dissertacao.pdf. Acesso em: 05 de março de 2015.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIA, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEBGRAFIA

<http://patriciapignata.blogspot.com.br/2008/11/oficina.html>.

<http://minicontos.blogspot.com/>

<http://miniminimos.blogspot.com/>

<https://www.youtube.com/watch?v=hHawJzq-f9o>

<http://www.hiperconto.com.br/estudoemvermelho/>

<http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/>

<http://marcosletramento.wix.com/hipercontos>

<http://www.pauloaquarone.com/projeto.html>

<http://www.literaturadigital.com.br/minicontosdeouvir/audios/24.mp3>

<http://www.hiperconto.com.br/estudoemvermelho/>

<http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/>

<http://marcosletramento.wix.com/hipercontos>

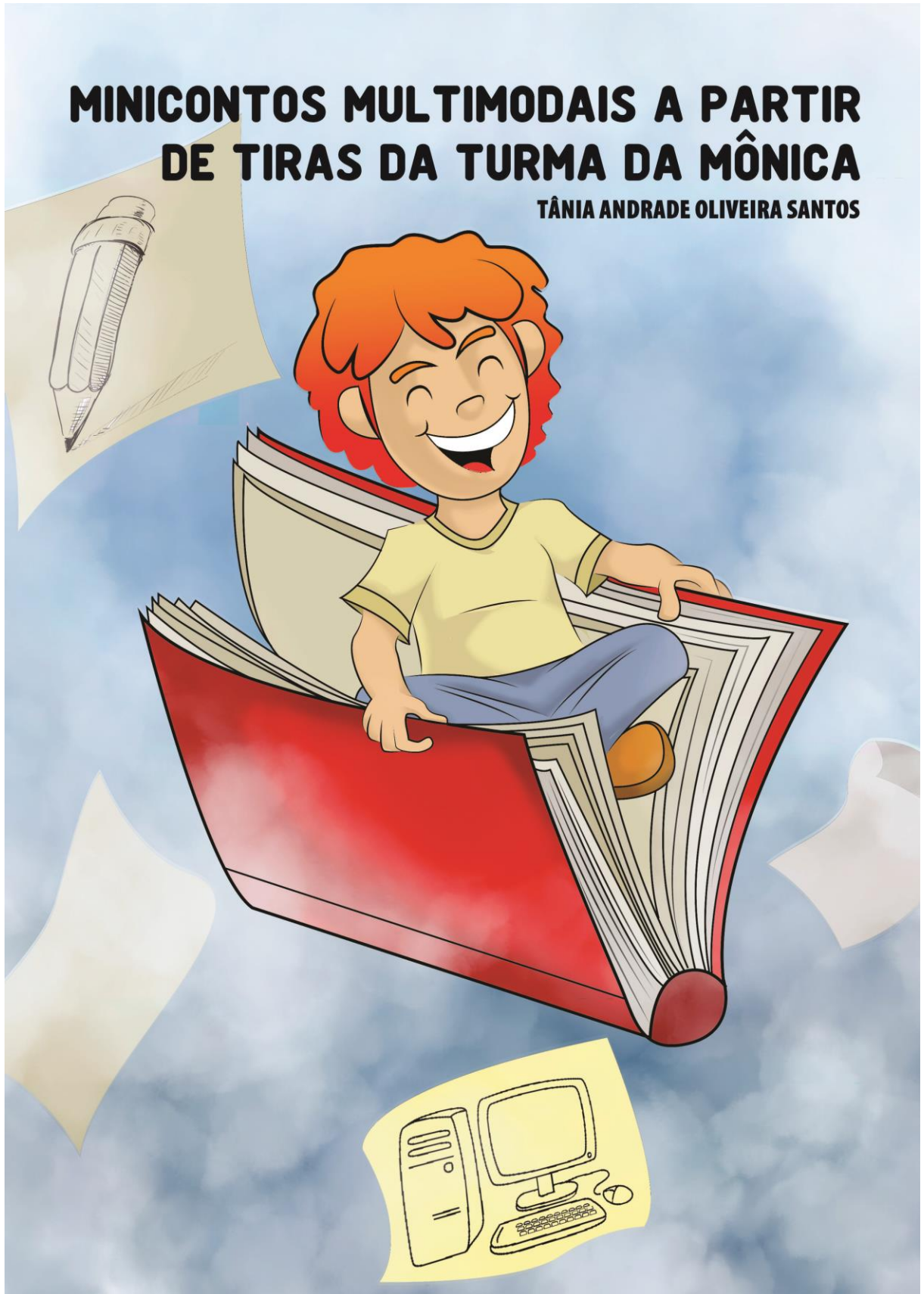
<http://www.pauloaquarone.com/projeto.html>

<http://www.literaturadigital.com.br/minicontosdeouvir/audios/24.mp3>

APÊNDICE A – Caderno pedagógico

MINICONTOS MULTIMODAIS A PARTIR DE TIRAS DA TURMA DA MÔNICA

TÂNIA ANDRADE OLIVEIRA SANTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE

TÂNIA ANDRADE OLIVEIRA SANTOS

MINICONTOS MULTIMODAIS A PARTIR DE TIRAS DA TURMA DA MÔNICA

São Cristóvão – SE/2015

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

Este Caderno Pedagógico é fruto de desdobramentos das atividades realizadas durante o Mestrado Profissional em Letras em rede – PROFLETRAS -, que visa capacitar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e, consequentemente, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Orientado pela Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva (UFS), este material está direcionado a estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, uma questão que vem demandando bastante atenção de docentes e estudiosos da área, visto que a escrita exerce papel primordial na vida estudantil e social do cidadão. Além disso, no fim do Ensino Médio, o aluno é desafiado a demonstrar sua capacidade de escrita na produção de uma redação, que vale 1000 pontos, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), porta de entrada para o Ensino Superior. A fim de atingir esse objetivo, foi organizada uma sequência didática para a produção de minicontos multimodais, tendo como texto motivador tiras da Turma da Mônica.

Visando subsidiar ações pedagógicas de docentes que procuram inserir gêneros da esfera digital nas aulas de produção textual, este Caderno está estruturado em duas partes: na primeira, apresentamos a teoria na qual está pautado nosso trabalho; na segunda, apresentamos a sequência didática com as ações realizadas no processo e um tutorial, orientando como fazer um miniconto multimodal no programa Windows Movie Maker.

Tentamos, através deste trabalho, mover estratégias que possam colaborar para incentivar a produção de texto. Para tanto, procuramos mostrar a importância do estudo dos novos gêneros da esfera digital (MARCUSCHI, 2010), do multiletramento (ROJO, 2012; DIONÍSIO, 2012), de se trabalhar a produção de texto como processo (PASSARELLI, 2012) e a importância da mediação do professor nesse processo (SUASSUNA, 2011).

Acreditamos ser um trabalho que possa contribuir para ampliar suas ações em sala de aula, podendo ser modificado e adaptado aos seus objetivos e às especificidades do seu público.

Um abraço!



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	2
1 INTRODUÇÃO	4
2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	13
3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	16
Preparação	16
Módulo I	17
Módulo II	20
Módulo III	22
Tutorial	23
4 PALAVRA FINAL	28
5 REFERÊNCIAS	29

1 INTRODUÇÃO

Na elaboração deste Caderno, levamos em consideração alguns aspectos teóricos que balizam o trabalho com gêneros textuais, a escolha do texto motivador e do gênero a ser produzido, bem como da escolha metodológica. E, para começar nossas discussões, levantamos uma questão que não é recente, mas que ganhou força e atenção a partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Por que trabalhar com gêneros?

Você trabalha o ensino da língua com gêneros textuais? Reconhece a importância do trabalho de produções textuais através dos gêneros? Como você sabe, a comunicação humana se materializa nos gêneros textuais que “se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Assim, é importante que nosso

Há muitas abordagens acerca das diferenças entre gêneros discursivos e gêneros textuais, porém, optamos, neste trabalho, por trabalharmos com a nomenclatura gêneros textuais, tendo como referência os estudos de Marcuschi.

trabalho com a língua ocorra através de gêneros. A apropriação dos mais variados gêneros possibilita inserção social, proporcionando ao sujeito comunicar-se com desenvoltura e posicionar-se diante de uma situação, pois “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p.31). O domínio de um gênero pode conferir poder numa situação de comunicação, pois os gêneros “se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia” (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

É importante que a escola pautar o ensino de produção textual através dos gêneros, cabendo a nós, na condição de professores, escolhermos aqueles que o aluno não domine a fim de que este possa apropriar-se deles, ampliando suas

habilidades comunicativas. O ensino deve levar em conta situações de uso dos gêneros para que o aluno possa correlacionar as atividades de produção textual com circunstâncias reais de ocorrência deles. É relevante

que o aluno perceba que os gêneros produzidos por eles na escola são os mesmos que circulam socialmente e que dominá-los pode ampliar seu poder de comunicação.

É válido ressaltar aqui a maleabilidade dos gêneros textuais. Como são entidades constituídas sócio-historicamente, eles sofrem transmutações, de acordo com a situação de comunicação na qual estão inseridos. “Um gênero pode não ter determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta” (MARCUSCHI, 2010, p. 31). O mais importante é que cumpra a função comunicativa a que se presta. No caso de um anúncio publicitário, por exemplo, divulgar o produto e persuadir o consumidor a comprá-lo. Também um folheto explicativo pode fazer uso de tirinhas para orientar o leitor sobre determinado assunto e, mesmo assim, continuar sendo folheto, desde que cumpra sua função social de orientar. Portanto, “o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros” (MARCUSCHI, 2010, p. 33). No entanto, há situações em que o predomínio da forma é que definirá o gênero ou, ainda, o veículo em que este seja divulgado, por

isso, é preciso cuidado quanto a determinar o gênero levando em consideração apenas o predomínio da forma ou da função. É preciso considerá-lo em contextos reais de interação.

Os gêneros passam por mudanças de acordo com as necessidades interativas do ser humano. Com as inovações tecnológicas, alguns caíram em desuso, novos surgiram e outros reapareceram com novas roupagens, demandando de seus usuários formas mais complexas de leitura e produção. Isso nos leva a questionar o posicionamento da escola na preparação do aluno para lidar com esses novos textos.

Letramento ou multiletramentos?

E então, professor, já ouviu falar nesses dois termos? Conhece as diferenças entre eles? Como você planeja suas aulas de produção textual, diante desse novo cenário? Como sabe, a sociedade contemporânea está cada dia mais imersa nas novas tecnologias. Com isso, presenciamos diariamente uma diversidade de novas situações comunicativas e novos gêneros que nos exigem multiletramentos, cujo conceito aponta para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade

semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). Os gêneros que emergiram no contexto das novas tecnologias podem agregar uma diversidade de semioses: signos verbais, imagens estáticas ou em movimento, sons, símbolos, desenhos, entre outros. Em decorrência disso, nossas maneiras de ler e de escrever precisam ser reelaboradas. A atenção deixa de voltar-se apenas para o verbal e passa igualmente a valorizar o sonoro e o imagético.

Desse modo, a escola, como principal agência promotora de letramento, não deve se isentar do compromisso de proporcionar aos alunos o acesso aos multiletramentos a fim de que possa permiti-lhes lidar com a variedade de semioses presentes nos diversos gêneros que circulam na sociedade. “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de produzir mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2011, p.138). É relevante, então, que a escola agregue aos seus trabalhos o estudo de gêneros da esfera

Os multiletramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade: o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes 'ecossociais' mais amplos (LEMKE, 2010, p. 456).

digital, uma vez que estes podem contribuir para o desenvolvimento de novas práticas de letramento. “À prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual” (DIONÍSIO, 2011, p. 139), visto que cada vez mais encontramos textos em que a escrita está diretamente associada ao visual e o aluno

precisa estar preparado para lidar com os desafios impostos pelas linguagens desses novos textos que circulam nas diferentes esferas sociais. Na produção de um texto multimodal, deve-se estar atento a cada

semiose que fará parte da constituição do texto, pois cada uma possui importante carga semântica e informativa na produção dos sentidos por parte do leitor. Tamanhos de letras e disposição gráfica podem contribuir para dar novos sentidos ao texto. As cores num texto, por exemplo, “funcionam como um dispositivo semiótico formal capaz de representar ideias, atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.58). Segundo esses autores, o posicionamento das imagens, — esquerda/direita,

centro/margem, posição superior/posição inferior —, numa composição visual gera diferentes significados, manifesta a valoração que é dada à imagem ou à informação por ela representada. Desse modo, as imagens são portadoras de sentidos, comunicam, transmitem ideologias, “produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com uma força semelhante à de um texto formado por palavras” (FERNANDES, 2011, p. 91).

A linguagem verbal e a visual apresentam grandes similaridades, levando Kress e Van Leeuwen em 1996 a criarem a Gramática do design visual, pautados nas metafunções da Linguística Sistêmico-Funcional⁶, de Halliday (LSF). A expressão do significado na linguagem verbal é alcançada através de escolhas linguísticas como diferentes categorias de palavras e estruturas semânticas, enquanto a linguagem visual expressa significados por meio de cores, disposição gráfica, luminosidade, entre outros elementos. Uma imagem é dotada de significados, é informação e, estando acompanhada ou não de um texto escrito, ela constitui um

texto, representa uma realidade, promove interação. Assim, os modos verbal e visual são independentes, comunicam de forma diferente uma mesma mensagem e, quando juntos na construção de um texto multimodal, possibilitam a produção de novos sentidos ao texto.

Pensando na importância de proporcionar ao aluno o contato com múltiplas linguagens, contribuindo, assim, para a promoção dos multiletramentos, escolhemos aqui trabalhar com a produção de minicontos multimodais.

Qual a relevância de trabalhar minicontos multimodais na escola?

Você conhece minicontos multimodais? Eles são uma evolução dos minicontos, “textos concisos que possuem intensa significação e narratividade, e que fogem do convencional, os microcontos apresentam diálogo ininterrupto com o contemporâneo e as inovações tecnológicas” (MARTINS, 2011, 275). Essas características são passadas para os minicontos multimodais, que exigem do autor um alto poder de concisão. Face a essa concisão, eles apresentam apenas o suficiente para que haja produção de sentidos, exigindo, assim como os

⁶ Desenvolvida em 1994, a gramática Sistêmico-Funcional considera que é uma rede de sistemas que forma a língua. Halliday pauta essa gramática em questões relacionadas ao significado e à função que cada elemento linguístico exerce na língua.

minicontos, a interação do leitor para que ele preencha os espaços vazios deixados na narrativa, completando-a. Assim, para que se constituam como narrativa, precisam de um leitor diferenciado, capaz de ler os implícitos. “Ao diminuir o volume acima da superfície, o autor aumenta a importância do leitor na narrativa, exigindo dele uma maior atenção, compreensão, transformando-o em verdadeiro protagonista do ato criador” (SPALDING, 2008, p.62).

Os minicontos multimodais podem integrar uma variedade de semioses, oportunizando ao aluno desenvolver não só a habilidade de produção da escrita, mas também outras habilidades como associação de imagens, sons, desenhos e outras semioses ao signo verbal. Além disso, ele tem a oportunidade de fazer a edição de seu texto no meio digital, ampliando a capacidade de lidar com ferramentas desse meio, tão presentes na sociedade atual. “Quando possibilitamos aos nossos alunos o trabalho com textos multimodais e multissemióticos, segundo Lemke (1998), o conjunto de convenções, já utilizado na

produção do sentido nos textos escritos, é ampliado e ressignificado” (DIAS et al, 2012, p. 93).

A produção de minicontos multimodais na escola proporciona ao aluno não só o desenvolvimento de saberes conectados com as exigências da sociedade contemporânea, como também pode tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas. Pode, ainda, propiciar “aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada a

partir de novas tecnologias” (DIAS et al, 2012, p. 82). Desse modo, o trabalho com minicontos multimodais pode constituir uma forma interessante de inserir nas aulas de produção textual os gêneros do meio digital, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de novas habilidades.

Vale lembrar, no entanto, que a forma como se trabalha a produção de texto é que faz a diferença. O texto deve ser trabalhado como produto ou como processo? Eis a questão! Não adianta pensar que está inovando, quando leva para a sala de aula gêneros da esfera digital, se

O entendimento da inserção de semioses distintas se dará a partir do momento em que se desenvolver, nos interactantes da CMC a competência multiletrada, pois só assim é que o interlocutor poderá compreender a linguagem multimodal que é empregada nesses gêneros para construir sentidos (AQUINO; SOUZA, 2008, p. 35).

*CMC: Comunicação mediada por computador.

permanece com velhos hábitos de produção e avaliação dos textos. Pois bem, já se perguntou se a forma como você está trabalhando a produção de texto está sendo produtiva? Se seus alunos estão produzindo textos que cumprem sua função sociodiscursiva? Vale a pena fazer essa avaliação, pois, a partir dela, pode promover um trabalho mais efetivo. Vejamos, então, uma forma de se trabalhar a produção de textos.

Texto: produto ou processo?

Você já deve ter passado por vários momentos inquietantes ao longo de seu trabalho com produção de textos, não é verdade? Além dos questionamentos feitos na seção anterior, já deve ter se perguntado muitas vezes “Que fazer para que meus alunos escrevam textos eficazes?”. Pois bem! Essa inquietação é comum quando se trata de produção textual. Se isso estiver acontecendo com você, parabéns! Isso mostra que se preocupa com o desenvolvimento dos seus alunos. Assim, é bom saber que pesquisas apontam que a atividade de produção textual só contribui de maneira significativa para que o aluno produza textos eficazes, quando estes são concebidos como processo. Deve-se levar

em consideração que o texto se constrói por etapas até chegar à produção final. Para que o aluno produza um texto de qualidade, é necessário “planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar” (PASSARELLI, 2012, p. 147). Logo, antes de começar a escrever, é preciso planejar o texto. Ter em mente o que vai escrever, selecionar informações, organizar ideias, saber qual é o público alvo. Depois disso, vem a escrita de uma versão provisória, levando em consideração a organização do texto. Essa versão deve ser passada por uma revisão ou revisões até chegar ao texto desejado. Essa etapa é imprescindível para se chegar a um texto que cumpra sua função sociodiscursiva. Após a reescrita, procede-se à editoração, que é a forma final do texto, o “passar a limpo”, visto que o texto será socializado. No caso da produção escolar, essa socialização geralmente é apenas com o docente. Passarelli (2012) aconselha que o professor promova situações em que os textos sejam socializados pelo menos com outros estudantes.

Uma compreensão de produção textual como processo cria autores mais conscientes de seu papel como produtor. Ao passar por essas etapas de produção, tendo realizado escolhas, organizado e avaliado seu texto, fica subentendido que eles compreenderam os elementos

envolvidos na produção de um texto, o contexto de produção, a função sociodiscursiva do gênero produzido, bem como o papel de seus leitores. Mas, para que isso realmente ocorra, sabemos da importância do papel do docente na realização desse processo, por isso, a seguir, levantamos a questão.

Qual o papel do professor nesse processo?

Como você se comporta no desenvolvimento de suas aulas de produção de texto? Como avalia os textos de seus alunos? Como deve saber, numa visão de texto como processo, o professor exerce o papel de mediador. Ele precisa oferecer condições e mediar situações de produção que possibilitem o desenvolvimento da competência dos alunos na produção de textos. As aulas devem ser interativas, mantendo um constante diálogo entre os agentes envolvidos no processo: professor/aluno, aluno/aluno a fim de que as intervenções possam contribuir para o avanço da habilidade de escrever.

É papel docente orientar a produção, mostrar falhas, levando o aluno a refletir sobre formas de saná-las, elogiar acertos para que ele perceba que está percorrendo

o caminho certo. Quando o professor toma o texto do aluno para agir como facilitador no processo, este “assume o papel de leitor crítico do próprio texto, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua, podendo, assim, aprender de forma mais duradoura as peculiaridades da escrita” (SUASSUNA, 2011, p. 121).

Sabemos que a produção de texto não se dá no vácuo. Então, além dessa posição mediadora, urge que ofereçamos meios a fim de estimular o aluno para a produção, levando-o a saber o que escrever e como escrever. Para tanto, dispomos de muitas atividades, dentre elas, o texto motivador.

Por que texto motivador para a produção textual?

Ora, temos conhecimento de que, quando vamos produzir um texto, precisamos saber o que vamos dizer, para quem vamos direcionar nosso dizer e quais são nossos objetivos com esse texto, para que possamos fazer um planejamento: saber qual gênero textual atende às nossas necessidades, que linguagem devemos utilizar. Assim, quando propomos uma produção de texto, devemos discutir antes

com os alunos sobre o gênero a ser produzido, suas especificidades, sua função sociodiscursiva e a que tipo de leitor será direcionado. Além disso, devemos proporcionar meios para que os alunos reflitam sobre o que dizer.

A leitura é um mecanismo essencial como motivação para a produção, pois ela pode ampliar as ideias dos alunos, levando-os a terem noção do que escrever. “[...] a leitura incide sobre o que se tem a dizer, porque, lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente.” (GERALDI, 1985, p. 171). Dessa forma, a leitura prévia à produção textual prepara o aluno para a produção dando-lhe subsídios para o desenvolvimento de um texto mais eficaz. Além disso, por meio dela, o leitor pode se apropriar de algumas especificidades que constituem determinados gêneros e, a partir do conhecimento adquirido, pode construir seu texto, adequando-o a seus objetivos comunicativos e a receptores pretendidos. A leitura pode, ainda, proporcionar ao leitor o contato com elementos linguísticos

Texto motivador é o texto utilizado para leitura prévia à produção textual com a finalidade de ampliar as ideias e estimular o estudante para a produção. O termo ganhou notoriedade nas edições das provas de redação do Enem e, hoje, está presente em propostas de redação na escola e em livros didáticos, constituindo-se numa motivação para a produção, muitas vezes, ajudando o aluno a não fugir do tema.

que colaboram para a textualidade, como coerência e coesão, além do modo como as frases se organizam e se encadeiam para a formação do texto, contribuindo, assim, para que o escritor ative esses conhecimentos no momento em que vai produzir seu próprio texto. Como escolher, então o texto motivador? Essa escolha vai depender dos objetivos pretendidos.

Sugerimos aqui a utilização de tirinhas como motivação para a produção de minicontos multimodais.

Por que tirinhas como texto motivador?

Você gosta de ler tirinhas? Concorde que elas podem proporcionar uma leitura bem prazerosa? Concorde, que, além de divertidas, elas podem contribuir para ampliar os conhecimentos do leitor? Assim, levando em conta que o professor deve proporcionar meios para que o aluno desenvolva seu texto de forma eficaz, acreditamos que a leitura de tirinhas como texto motivador seja uma ferramenta bastante relevante. Como as tiras agregam

várias linguagens e possuem conteúdo, muitas vezes, humorístico, podem proporcionar uma leitura bastante atrativa e divertida. Além disso, algumas trazem um conteúdo crítico, possibilitando ao aluno refletir sobre os temas ali discutidos, podendo, dessa forma, desenvolver sua criticidade.

As tirinhas pertencem, segundo Ramos (2009), ao “hipergênero” quadrinhos, que abarca diversos gêneros, como os cartuns e as charges, cada um com suas particularidades. São histórias “curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia)” (MENDONÇA, 2010, p. 214). Nelas, “o personagem pode ser visualizado e o que

ele fala é lido em balões, que simulam o discurso direto” (RAMOS, 2012, p. 18). Elas apresentam uma linguagem própria em que signo verbal e visual se integram para a produção de sentidos. Desse modo, a leitura desse gênero textual oportuniza ao aluno o contato com diversas linguagens, proporcionando-lhe fazer a associação necessária dos variados elementos que compõem as tirinhas para a produção de sentidos do texto. Isso pode ajudá-lo a

ampliar os conhecimentos para a produção do seu próprio texto. Propomos, ainda, que as tirinhas sejam da Turma da Mônica por serem bastante conhecidas no Brasil e apreciadas não só por crianças e adolescentes,

mas também por adultos.

O termo hipergênero é usado por Maingueneau em mais de uma obra (2004, 2005, 2006). O linguista defende que se trata de um rótulo que daria as coordenadas para a formação textual de vários gêneros que compartilhariam diversos elementos. O autor cita o exemplo do diálogo, presente em vários gêneros (RAMOS, 2012, p 20).

DICA

Você pode trabalhar outros gêneros digitais como o hiperconto multissemiótico, o vídeo clipe, o blog, entre outros. Pode ainda agregar a esse trabalho o uso do celular para registrar ou coletar imagens a serem utilizadas nos textos, ampliando, dessa forma, o uso de recursos tecnológicos na sala de aula, tornando as aulas mais atrativas para o aluno e contribuindo para o desenvolvimento dos multiletramentos.

2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUZINDO MINICONTOS

Nossa proposta de sequência didática (SD) baliza-se no modelo de Cosson (2006), segundo o qual uma SD constitui-se nas seguintes etapas: *motivação, introdução, leitura e interpretação*, e segue aspectos do modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que a definem como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Escolhemos o trabalho com SD por acreditarmos que ela pode contribuir para o desenvolvimento mais efetivo do processo ensino/aprendizagem, uma vez que, por ser sistematizada, possibilita ao docente detectar as dificuldades dos estudantes e, desse modo, mover estratégias para auxiliá-los a superá-las.

A aplicação desta metodologia para o estudo do miniconto multimodal pode promover uma melhor compreensão do gênero e contribuir para o desenvolvimento da competência interativa dos estudantes, pois as sequências “buscam confrontar os

alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 51).

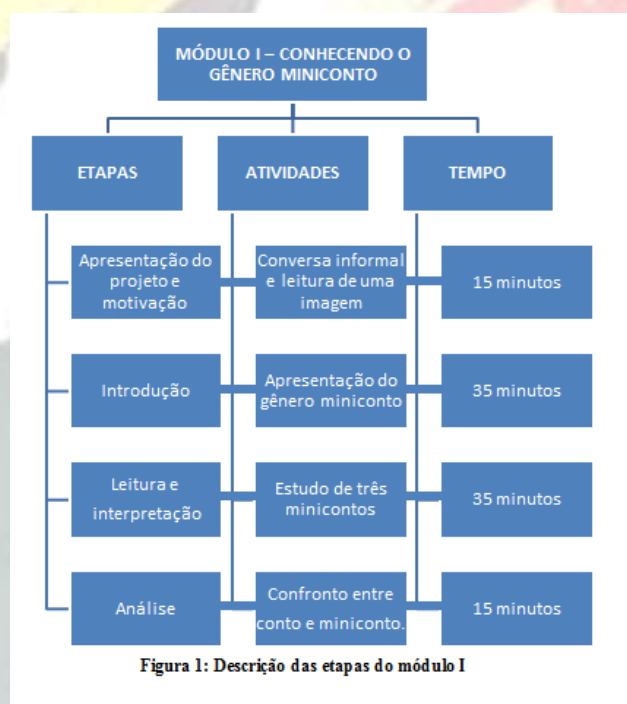
A SD “Produzindo minicontos multimodais”, aqui apresentada, foi elaborada para ser desenvolvida em 7h/aulas com turmas de 7º ano do Ensino Fundamental. Está dividida em três módulos: *Conhecendo o gênero miniconto, Produção escrita dos minicontos, Edição digital dos minicontos multimodais*, que apresentam etapas com atividades de leitura, interpretação, análise, planejamento de escrita, produção, avaliação e reescrita que visam à ampliação da competência interativa dos alunos. Nesta proposta, os alunos têm, também, a oportunidade de lidar com uma diversidade de recursos semióticos e de manipular ferramentas tecnológicas e, assim, podem apropriar-se de outros saberes, além da produção escrita. Nesse sentido, podemos afirmar que esta SD pode contribuir para a promoção dos multiletramentos.

Essa SD foi aplicada no período de 13 a 22 de abril de 2015, numa turma de 7º

Minicontos multimodais a partir de tiras da Turma da Mônica

ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Presidente Juscelino Kubitschek, localizado no conjunto João Alves, no município de Nossa Senhora do Socorro – SE. A turma é constituída por alunos com uma faixa etária entre 11 e 12 anos. Eles apresentam dificuldades na leitura e na escrita, mas são bastante participativos durante as aulas. Para o desenvolvimento das atividades dessa SD, a turma foi dividida em seis grupos com cinco alunos cada um, por acreditarmos que o trabalho em regime de colaboração seja bastante produtivo. No trabalho em equipe, um

ajuda o outro, superando dificuldades e contribuindo para o aprendizado dos envolvidos no processo. Além disso, no laboratório de informática, só havia seis computadores funcionando, inviabilizando, dessa forma, o trabalho individual. Consideramos que o trabalho com a SD “Produzindo minicontos multimodais” foi produtivo, na medida em que os textos produzidos atendem às especificidades do gênero e, portanto, podem ser considerados satisfatórios. A seguir, apresentamos o esquema da SD e, logo depois, a descrição das atividades desenvolvidas.



Minicontos multimodais a partir de tiras da Turma da Mônica

15



Figura 2: Descrição das etapas do módulo II

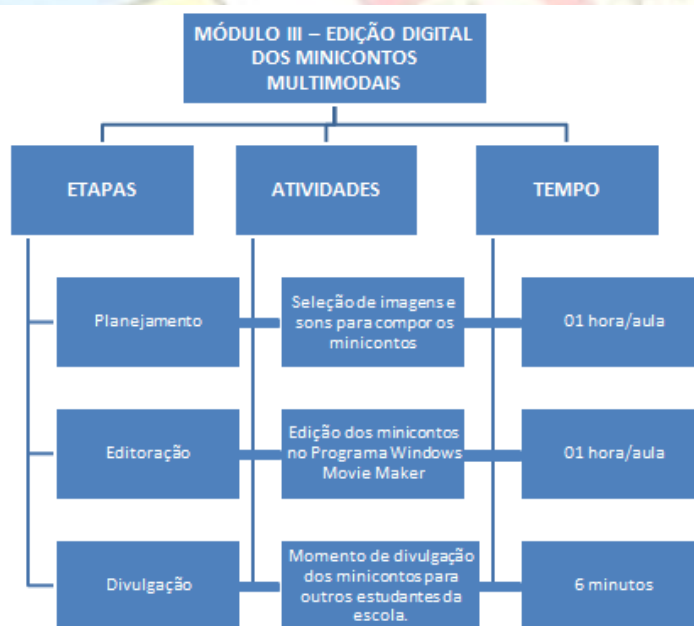


Figura 3: Descrição das etapas do módulo III

Público-alvo: turma de 7º ano

Tempo estimado de realização: 7 horas/aulas

Conhecimento prévio: Gênero conto, estudado na unidade anterior.

Objetivos gerais

- Ampliar a competência interativa dos alunos;

- Promover os multiletramentos;
- Desenvolver no aluno a competência para a produção de textos multimodais.

Objetivos específicos:

- Conhecer o gênero miniconto;
- Distinguir conto de miniconto;
- Interpretar minicontos multimodais, associando signo verbal com signo visual;
- Estimular o aluno a escrever, através da leitura de texto motivador;
- Desenvolver a habilidade de produzir minicontos;
- Desenvolver o letramento multissemiótico;
- Associar escrita a sons e imagens;
- Produzir minicontos multimodais, utilizando o programa *Windows Movie Maker*.

Conteúdos trabalhados:

- Gênero miniconto;
- Linguagem verbal e linguagem não verbal;
- Concisão;
- Ortografia;
- Pontuação.

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Preparação

Para a aplicação desta SD, é necessário que os alunos já tenham estudado o gênero *conto*. Assim, cabe a você, caro colega, cumprir esse requisito antes de iniciar as atividades desse material. Além disso, para a realização de

qualquer trabalho em sala de aula, é necessário planejamento, por isso, é bom preparar todo o material e verificar espaços e recursos que serão utilizados, com antecedência. Desse modo, é importante que:

Minicontos multimodais a partir de tiras da Turma da Mônica

- ✓ Verifique com antecedência a disponibilidade do laboratório de informática e do datashow;
- ✓ Escolha os sites que serão acessados pelos alunos na realização das atividades, observe seu conteúdo;
- ✓ Leia previamente os minicontos que serão trabalhados com os alunos e elabore questões norteadoras para a leitura;
- ✓ Prepare questões norteadoras para a produção dos minicontos e para sua avaliação. Devem ser entregues cópias destas aos alunos quando da realização das atividades;
- ✓ Tire cópias do tutorial, que orienta a editoração dos minicontos no Windows Movie Maker, para serem entregues aos alunos.

MÓDULO I

Este módulo está composto de atividades de leitura, interpretação e

análise de textos que procuram despertar o interesse dos alunos para a realização das atividades e promover a interação da turma. Atividades, também, que visam levar o aluno a apropriar-se das características do miniconto e reconhecer que a linguagem visual é dotada de significados.

ETAPA – APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Após breve explanação das atividades que culminarão na produção de minicontos multimodais, deve-se promover uma atividade interativa de leitura da imagem abaixo apresentada no Datashow.



<http://patriciapignata.blogspot.com.br/2008/11/oficina.html>

Para a leitura dessa imagem, sugerimos os seguintes questionamentos.

QUESTÕES MOTIVADORAS

1. Que está acontecendo com o garoto?

2. Como ele parece estar se sentindo?
3. Que sentidos podemos depreender da imagem?
4. Que tipo de linguagem foi utilizada para passar a mensagem?
5. A linguagem verbal faz falta para que se compreenda os sentidos da mensagem?
6. Deem exemplos de situações em que podemos encontrar a linguagem não verbal.
7. Vocês fazem uso desse tipo de linguagem no dia a dia? Em que situações?
8. Vocês conhecem textos que fazem uso de mais de um tipo de linguagem, como por exemplo, da verbal, da visual e da sonora? Vocês acham que eles se tornam mais atrativos?

Observação: Essas questões precisam ser levantadas com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para a importância da linguagem não verbal na construção dos sentidos do texto e promover a interação entre professor/aluno, aluno/aluno, a fim de despertar-lhes o interesse para a realização das atividades propostas.

DICA

Como atividade de motivação, você pode passar um vídeo, um poema ou uma música, promovendo interação na turma, a fim de despertá-la para a participação ativa no processo.

ETAPA – INTRODUÇÃO

No laboratório de informática, busque orientar os alunos a acessarem os links <http://minicontos.blogspot.com/> e <http://miniminimos.blogspot.com/>. Cabe, ainda, promover uma leitura livre, a fim de possibilitar um momento de descontração e estimular a autonomia do aluno, permitindo-lhe fazer escolhas. Os grupos devem comentar as leituras realizadas e socializar suas impressões.

ETAPA - LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Leitura 1:

IV. A verdade da mentira

(Fonte: <http://miniminimos.blogspot.com/>, acesso em 14/04/2015).

Proposta de análise:

4. Na sua opinião, que aconteceu ao personagem?
5. Explique o título do miniconto, relacionando-o ao conteúdo.
6. Que relação há entre o fato narrado e a bola de cristal?

Leitura 2:

V. O louco

(Fonte: <http://miniminimos.blogspot.com/>, acesso em 14/04/2015).

Proposta de análise:

9. Descreva a imagem.
10. Para você, que parece ser que o homem está fazendo? Como você chegou a essa conclusão?
11. Que sentidos podemos depreender da expressão “criar novas realidades”?
12. Na sua opinião, como o personagem criou “novos mundos”?
13. Qual seria a atividade profissional do personagem?
14. Você concorda que seja possível criarmos novos mundos?
15. Por que será que ele foi considerado louco?
16. Você concorda com essa opinião de que ele seja louco? Por quê?

Leitura 3:

VI. Antes do dia seguinte

(Fonte: <http://miniminimos.blogspot.com/>, acesso em 14/04/2015).

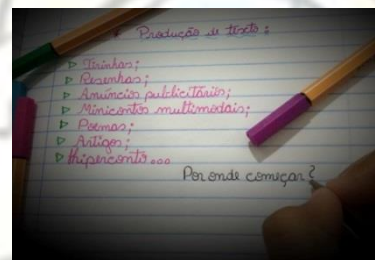
Proposta de análise:

5. Que acontecia ao personagem todos os dias?
6. Na sua opinião, ele gostava dessa rotina? Explique sua resposta.
7. Como podemos explicar o título do texto, levando em conta o que pode ter acontecido com o galo?
8. Que interpretações poderíamos dar à informação “a sobremesa foi break opera pie”?

ETAPA - ANÁLISE

Esta etapa consiste em estabelecer as características do gênero miniconto, a fim de sistematizá-lo, contribuindo, desse modo, para que o aluno possa dominá-lo e, conseqüentemente, amplie sua competência comunicativa.

Tomando como base o conhecimento prévio sobre conto e as leituras dos minicontos realizadas anteriormente, com a sua mediação, os grupos devem estabelecer as características do miniconto que serão listadas no quadro. É importante realizar uma comparação entre *conto* e *miniconto*.



MÓDULO II

Este módulo tem os objetivos de estimular os alunos para a produção de minicontos e levá-los a produzi-los de forma eficiente. Para tanto, foram desenvolvidas atividades voltadas para a produção escrita dos minicontos, levando em conta o entendimento de produção de texto como processo. Assim, temos as etapas de planejamento, produção, avaliação e reescrita, dando a oportunidade de o aluno perceber seu papel como produtor de texto e, assim, possa produzi-lo de forma consciente.

ETAPA – PLANEJAMENTO

No laboratório de informática, oriente os alunos a acessarem o site turmadamonica.uol.com.br. No ícone “quadrinhos”, deve-se escolher “tirinhas”. Depois, é só lerem livremente as tiras aí presentes. A partir dessa leitura, eles devem escolher o tema sobre o qual vão escrever seus minicontos.

Essa atividade serve para munir os alunos de informações, a fim de ampliar suas ideias, além de promover um momento de descontração e prazer.

DICA

O professor pode, previamente, definir o tema dos minicontos e promover atividades motivadoras para a produção sobre o tema escolhido. Essas atividades podem ser a apresentação de um vídeo ou filme, leitura de um texto, debate. A escolha do tema pode, também, ser feita junto com os alunos.

ETAPA – PRODUÇÃO

A partir da leitura das tirinhas, a ideia é propor a produção escrita da primeira versão dos minicontos. É essencial, também, ressaltar para os alunos que o texto deve se enquadrar nas características básicas do gênero miniconto, levando em conta o que fora estudado anteriormente. Urge lembrar essas características e propor que os alunos sigam as seguintes instruções:

1. Leve em consideração que seu miniconto será lido por outros colegas e professores, pois ele será divulgado posteriormente na escola.
2. Antes de escrever, imagine a situação ou conflito que as personagens viverão e como isso vai se resolver.
3. Organize os fatos, de modo a ter início, meio e fim.
4. Lembre-se de que o miniconto deve apresentar narratividade, concisão, intensidade.
5. Escolha um bom título para chamar a atenção do leitor.
6. Deixe subentendidos no texto para que o leitor os descubra e complete a narrativa. Quanto mais leituras ele proporcionar, melhor.

ETAPA – AVALIAÇÃO E REESCRITA

Caro colega, oriente os grupos a realizarem a avaliação dos seus textos. Como se trata de textos pequenos, é possível lê-los e acompanhar cada um dos grupos na avaliação, levantando questionamentos, sugerindo ajustes. Na avaliação, devem-se levar em conta as seguintes orientações:

Orientações para avaliação do texto

1. Seu texto apresenta narratividade?
2. Está conciso? Corte as informações desnecessárias.
3. Deixa lacunas para serem preenchidas pelo leitor? Lembre-se de que o leitor exerce um papel de coautor, é ele que preencherá a narrativa.
4. Seu texto está suficientemente claro para provocar o efeito desejado no leitor? Ele compreenderá seu texto?
5. Faça uma revisão ortográfica de seu texto, antes de passá-lo a limpo.

Observação: Outras questões pontuais devem ser avaliadas, levando em consideração o texto produzido. Lembre-se de que você deve dialogar com o texto do aluno, e a partir desse diálogo, levantar questionamentos, sugerir, de modo a levar o aluno a avaliar seu texto de forma crítica, procurando meios para melhorá-lo. O texto deve ser reescrito quantas vezes for necessário.

A narratividade de um texto ocorre quando este apresenta personagens que praticam uma sucessão de ações integradas, promovendo sentido..



MÓDULO III

Neste módulo, procuramos desenvolver atividades visando proporcionar aos alunos ressignificar a produção de texto em sala de aula, através da editoração dos minicontos no espaço digital. Além disso, as atividades promovem o contato com recursos tecnológicos e a manipulação de diversas semioses para a produção de minicontos multimodais, podendo contribuir, dessa forma, para ampliar os saberes dos alunos.

ETAPA – PLANEJAMENTO

No laboratório de informática, a tarefa é orientar os alunos a escolherem na internet e salvarem numa pasta no computador imagens e sons para compor os minicontos.

DICA

A parte visual dos minicontos pode ser composta, também, por desenhos feitos pelos próprios alunos e por colagens que podem ser digitalizadas e adicionadas ao texto escrito.

ETAPA – EDITORAÇÃO

Para que os alunos tenham ideia de enquadramento de imagens e disposição do texto escrito, cabe apresentar o miniconto de terror “As marcas no meu espelho”, de Adriana Rosa, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=hHawJzq-f9o>, acessado em 22/04/2015.



Depois dessa apresentação e de comentários que julgar necessários, entregue o tutorial com as instruções de como editar o miniconto multimodal no Programa *Windows Movie Maker*. Você deve acompanhar e orientar os alunos nessa edição.

DICA

A editoração dos minicontos também pode ser feita no programa Microsoft Power Point. Esse programa possibilita a produção de slides, nos quais podem ser inseridos textos, imagens, sons, hiperlinks.

ETAPA – APRESENTAÇÃO

Nesta SD, a divulgação dos minicontos foi pensada para ocorrer durante o Festival de Arte da escola, que será realizado em agosto de 2015. No seu caso, que tal propor à turma a realização de um evento para a apresentação dos minicontos à comunidade escolar? Pode, ainda, divulgá-los no site ou blog da escola, no youtube, entre outros veículos.

TUTORIAL: Miniconto multimodal: como fazer?

1º passo:

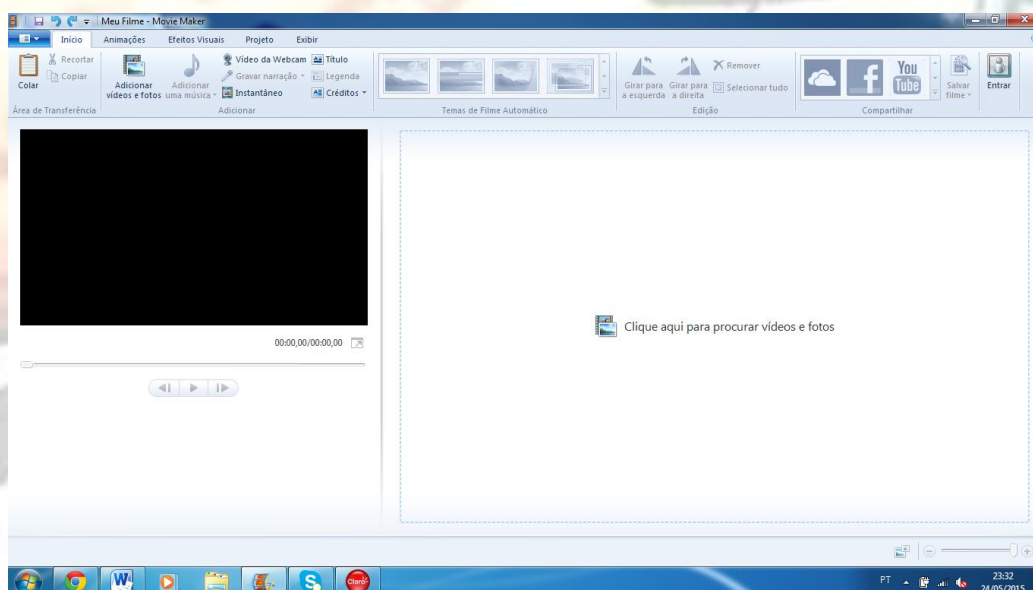
Salve todas as imagens, áudios e textos que serão usados em uma pasta no seu computador.

2º passo:

Abra o programa Windows Movie Maker:

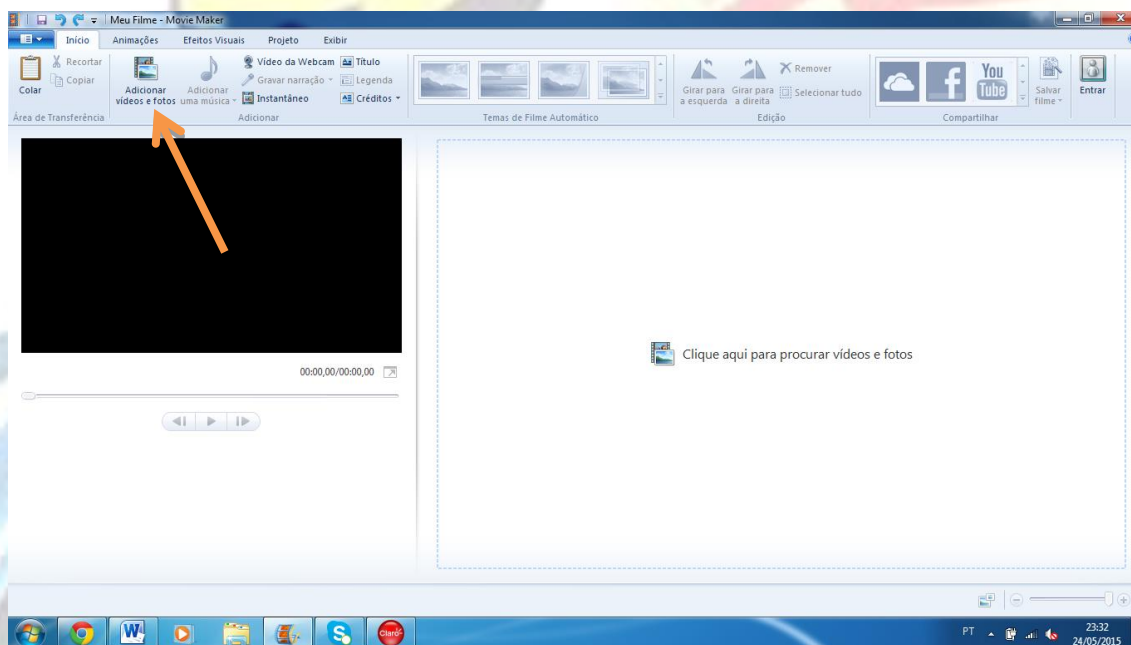
Minicontos multimodais a partir de tiras da Turma da Mônica

24



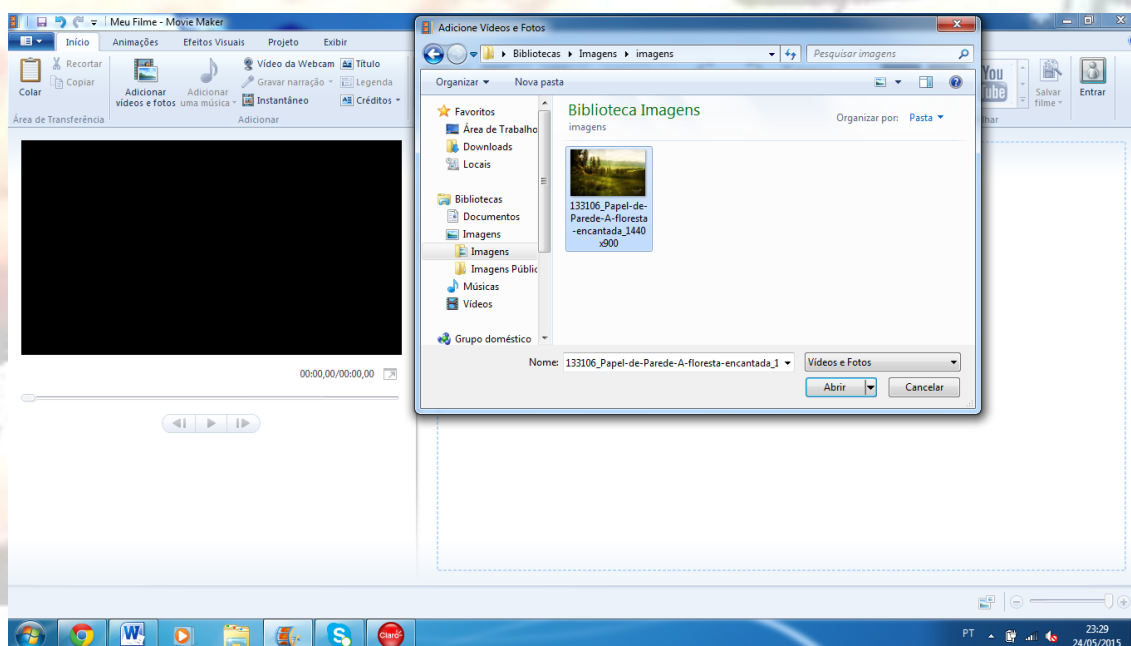
3º passo:

Clique na opção “Início”, em seguida, clique em “Adicionar vídeos e fotos”, localize as imagens que deseja colocar na apresentação, selecione-as e finalize clicando em “Abrir”.

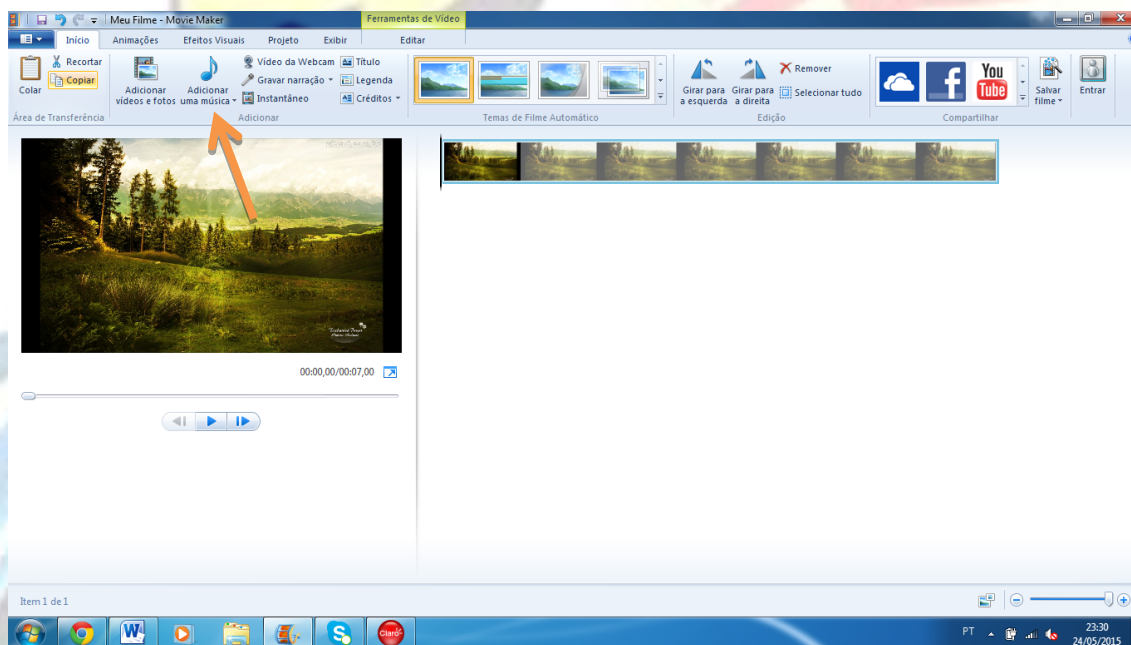


Minicontos multimodais a partir de tiras da Turma da Mônica

25

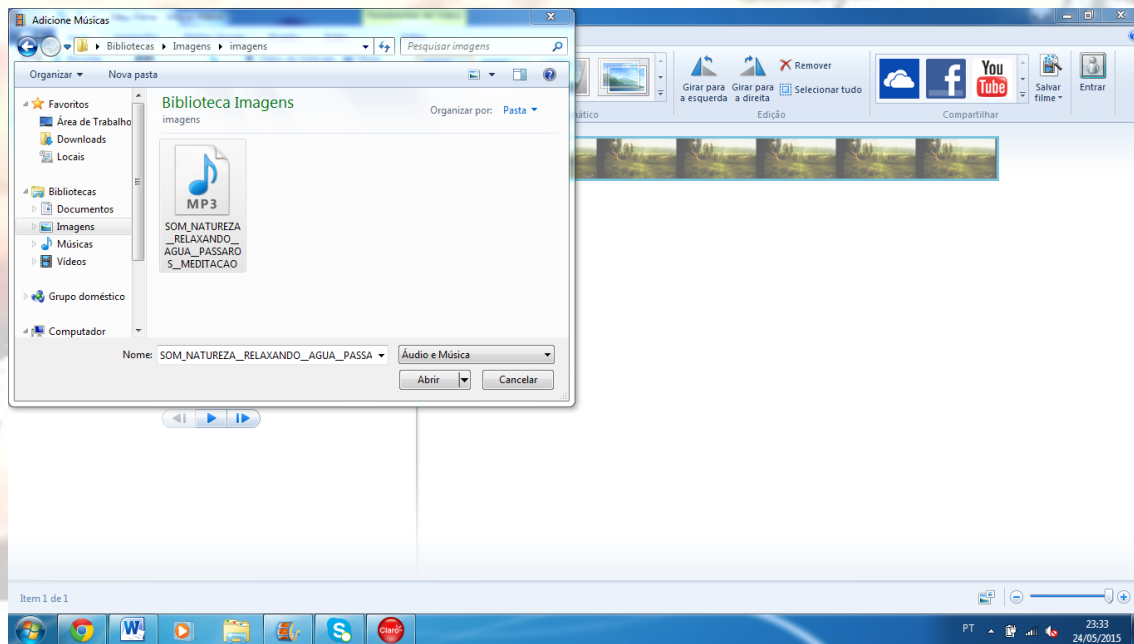


Observação: Caso queira adicionar alguma música, ainda em “Início”, clique em “Adicionar uma música” e escolha a música desejada. (Se quiser que ela comece em determinado ponto, clique em “Adicionar uma música no ponto atual...”).



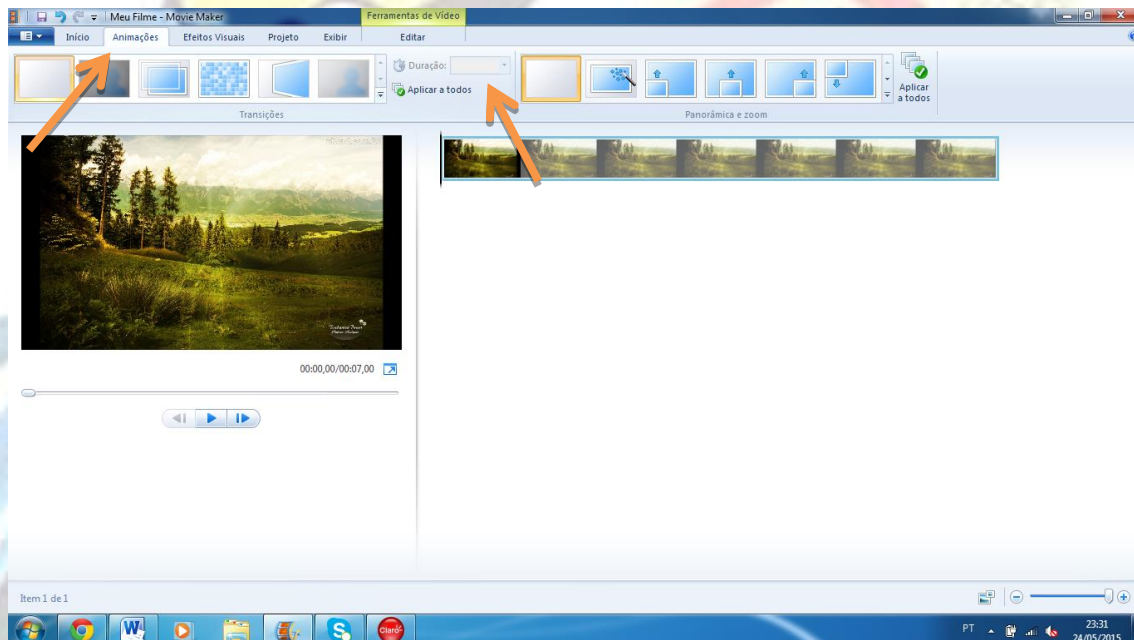
Minicontos multimodais a partir de tiras da Turma da Mônica

26



4º passo:

Clique na opção “Animações” e escolha a animação que preferir para cada imagem. Em “Duração”, escolha o tempo que deseja que a animação dure.

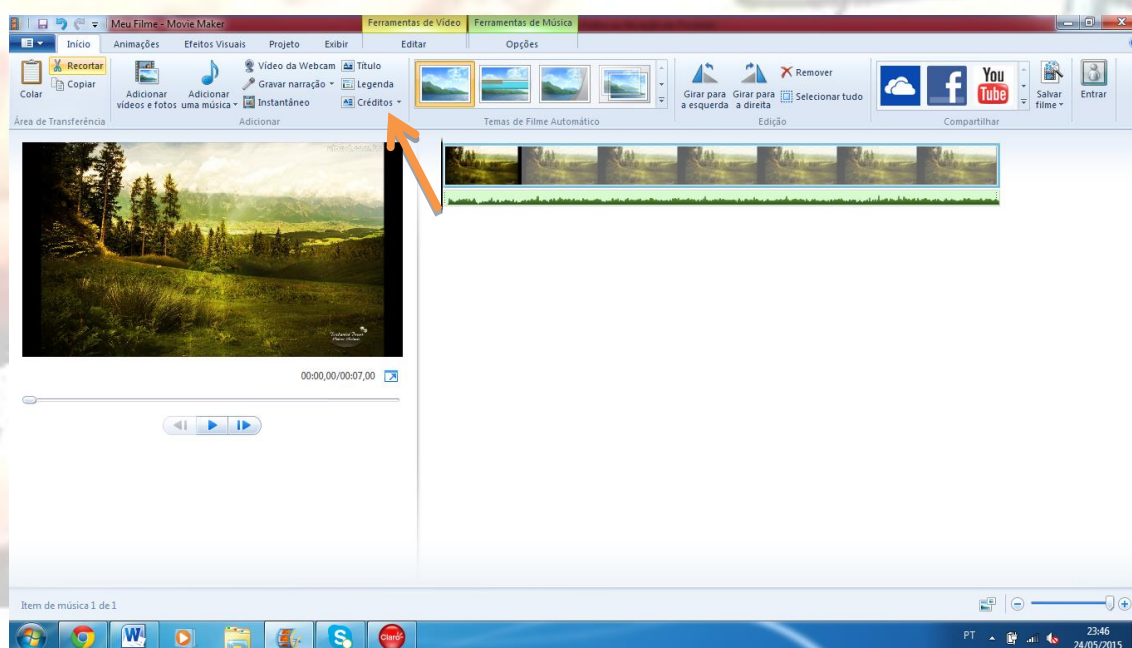


5º passo:

Para colocar um texto na imagem, clique na opção “Início”, em seguida, clique em “Legenda” e digite o que deseja. E para adicionar título e créditos, ainda em “Início”, clique em “Título” e/ou “Créditos”.

Minicontos multimodais a partir de tiras da Turma da Mônica

27



Caro colega, após a editoração dos minicontos multimodais, você deve avaliá-los, a fim de verificar se os objetivos propostos foram alcançados. Para tanto, pode seguir a sugestão de avaliação apresentada no barema a seguir.

BAREMA PARA AVALIAÇÃO DOS MINICONTOS MULTIMODAIS

Itens a serem avaliados	Pontuação	Pontos obtidos
O texto apresenta narratividade.		
O texto é conciso, sem informações desnecessárias.		
O texto é breve, com lacunas, para que o leitor o complete e produza vários sentidos.		
O texto está suficientemente claro, possibilitando a compreensão do leitor.		
O texto apresenta correção ortográfica.		
O texto contém Imagens, sons e outros recursos semióticos adequados ao texto verbal, que possibilitam novas leituras.		

4 PALAVRA FINAL

Retomamos aqui algumas questões destacadas ao longo deste Caderno Pedagógico, relacionadas ao trabalho com a produção de texto como processo e à inserção de gêneros digitais na sala de aula a fim de promover os multiletramentos.

Com a evolução das tecnologias, novas situações comunicativas surgiram e, conseqüentemente, alguns gêneros textuais foram reelaborados e outros apareceram, exigindo da escola uma nova postura em relação à produção de texto. A fim de preparar o aluno para lidar com essas inovações, faz-se necessário que nós, professores, além de trabalharmos os gêneros comumente contemplados em sala de aula, incluamos também a leitura e produção de textos da esfera digital, promovendo, desse modo, os multiletramentos. Vale ressaltar, aqui, a importância de trabalharmos a produção de texto como processo, visto que dessa forma

o aluno pode se tornar mais consciente de seu papel como autor e de perceber também o papel

PARA SABER MAIS

Se quiser aprofundar seus conhecimentos sobre letramento digital, multiletramentos, multimodalidade, sugerimos as seguintes leituras:

GARCÍA CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Você pode divulgar os minicontos produzidos no Festival do minuto, acessando:

<https://www.festivaldominuto.com.br/contests/404?locale=pt-BR>.

de seus interlocutores e, assim, produzir textos mais eficazes. É importante também promovermos a divulgação dos textos produzidos pelos alunos, para que não somente nós sejamos seus interlocutores e, assim, eles possam ver sentido na realização das atividades de produção de texto. Logo, estimado colega, além de promover a divulgação entre os outros estudantes da escola, por meio de um festival ou outra atividade, você pode divulgar os textos

também em blogs, facebook, twitter, tumblr e outros veículos.

Apresentamos neste Caderno Pedagógico orientações para a produção de minicontos multimodais no programa Windows Movie Maker com turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, mas este material pode ser aplicado com outras turmas dessa modalidade e também do Ensino Médio, desde que você tenha o cuidado de fazer as adequações necessárias para atender às especificidades do seu alunado e à sua realidade escolar. A editoração dos minicontos também pode ser feita através do programa Microsoft Power Point que possibilita a criação de slides com a inserção de imagens, sons, hiperlinks.

Além dos minicontos multimodais, outros trabalhos envolvendo as múltiplas linguagens podem ser desenvolvidos em sala de aula como a produção de blogs, videoclipe, documentários, hipercontos multissemióticos, entre outros, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos multiletramentos.

Cabe destacar aqui a importância do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - para a qualificação do professor de língua portuguesa, contribuindo para a implementação de trabalhos deste tipo, que visam oportunizar a ampliação das possibilidades interativas do aluno e, dessa forma, colaborar para a melhoria da qualidade do ensino público.

PARA SABER MAIS

Se quiser conhecer trabalhos com gêneros digitais, acesse:

<http://www.hiperconto.com.br/estudoemvermelho/>

<http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/>

<http://marcosletramento.wix.com/hipercontos>

<http://www.pauloaquarone.com/projeto.html>

<http://www.literaturadigital.com.br/minicontosdeouvir/audios/24.mp3>

REFERÊNCIAS

AQUINO, Lucélio Dantas de.; SOUZA, Medianeira. A multimodalidade no gênero blog. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DIAS, Anair Valência Martins. et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____; NOVERRAZ, Michèle; SCHENEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderlei. Unidades básicas do ensino português. In: ____ (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, vol. 49, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>, acesso em 02 de março de 2015.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARTINS, Waleska Rodrigues de Matos Oliveira. Intensidade, brevidade e coalescência: das vertentes do conto, o microconto. In: CAMPOS, Luciene Lemos (Org.). **O microconto – Dossiê**. Revista Carandá, número 04, novembro de 2011. Disponível em http://issuu.com/gpluizvilela/docs/carand_n_4_cpan_ufms_novembro_2011?e=3699226%2F3317808. Acesso em 05 de abril de 2015.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo, Cortez, 2012.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em www.artistasgauchos.com.br/marcelospalding/arquivos/dissertacao.pdf. Acesso em: 05 de março de 2015.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

WEBGRAFIA

<http://patriciapignata.blogspot.com.br/2008/11/oficina.html>.

<http://minicontos.blogspot.com/>

<http://miniminimos.blogspot.com/>

<https://www.youtube.com/watch?v=hHawJzq-f9o>

<http://www.hiperconto.com.br/estudoemvermelho/>

<http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/>

<http://marcosletramento.wix.com/hipercontos>

<http://www.pauloaquarone.com/projeto.html>

<http://www.literaturadigital.com.br/minicontosdeouvir/audios/24.mp3>

<http://www.hiperconto.com.br/estudoemvermelho/>

<http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/>

<http://marcosletramento.wix.com/hipercontos>

<http://www.pauloaquarone.com/projeto.html>

<http://www.literaturadigital.com.br/minicontosdeouvir/audios/24.mp3>