

# RECURSOS MULTIMODAIS COMO FERRAMENTA DE INTERAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Alayres Camila Melo de Almeida (UFRPE)<sup>1</sup>

a-camilahotmail.com

## Introdução

"Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (BAKHTIN, 1979, p. 261) e por ser uma ação com finalidades para a interação social que se dá sobre a influência de determinadas condições sócio-contextuais completamente ligadas às transformações sociais, a linguagem possibilita, como consta no PCN de Língua Portuguesa (2001, p.24) "a representação pelo homem da realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento".

Nessa concepção de linguagem como representação sócio-humana e levando em conta que a mesma se dá através de signos linguísticos mediados pelas necessidades semióticas à interação, observa-se que, "quando nós usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais" (DIONÍSIO, 2011. p.139).

Se os falantes de uma língua utilizam-se dos gêneros<sup>2</sup> a partir das necessidades comunicativas, significa que, esses construtos textuais enquanto mediadores do discurso social são caracterizados por múltiplos aspectos semióticos. Essa reflexão sobre os diversos modos semióticos que configuram a interação mediada por gêneros determina a compreensão destes como processos multimodais, em que se torna impossível interpretá-los focalizando apenas a linguagem escrita, já que a abordagem multimodal busca compreender a articulação entre os diversos modos semióticos utilizados em interações sociais.

Com o exposto, o presente trabalho repercute a partir do estudo da integração entre os vários tipos de semioses presentes nos gêneros textuais utilizados para o ensino da língua materna desenvolvido com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, em uma escola municipal da cidade de Paratama - Pernambuco,

Nesse sentido, tem-se por objetivo analisar o trabalho com gêneros envolvendo leitura interpretativa multimodal e produção textual, dando ênfase ao gênero História em Quadrinhos (HQ) como uma ferramenta metodológica interacional, que possibilita ao educando não codificar, mas interpretar diferentes fontes de linguagem por meio da sua integração multimodal, como também um desenvolver natural de prazer pela a leitura, repercutindo em um êxito processo de letramento e alfabetização.

Para tanto, se faz necessário apresentar concepções de gêneros textuais e modalidades semióticas, dando sequência com algumas considerações sobre estratégias de leitura e produção textual e sobre o gênero HQ para a análise dos trabalhos propostos aos alunos do Ensino Fundamental.

---

<sup>1</sup> Aluna de Graduação do Curso de Licenciatura em Letras e autora deste artigo científico Unidade Acadêmica de Garanhuns-UAG UFRPE  
[a-camila@hotmail.com](mailto:a-camila@hotmail.com)

<sup>2</sup> Como é adotado nesse trabalho tanto conceitos de Bakhtin (gêneros do discurso) como de Marcuschi (gêneros textuais), é utilizado o termo "gênero textual", mas sem restrição ou preferência, porque o objetivo é evidenciar os usos da língua.

Tendo como base teórica os estudos de Soares (2003), Vieira (2007), sobre letramento; Bakhtin (1986), Marschusi (2003), com estudos sobre gêneros textuais e as suas formas de interação, bem como, Leeuwen (2004), Kress e Leeuwen (1996 e 2006), Dionísio (2004, 2006 e 2011) com estudos sobre gêneros textuais e multimodalidades semióticas.

## **1. Ensino da língua materna: Gêneros textuais e multimodalidades semióticas**

### **1.1. Concepções**

O ensino da língua materna está estritamente ligado com os usos cotidianos da linguagem mediados pela a interação verbal, porque “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta.” (BAKHTIN, 1986, p. 124). Nesse sentido, a prática de ensino deve está comprometida com uma língua viva, que contemple as práticas de interação social.

Nessa linha de pensamento, o ensino de uma língua em constante movimento não deve se resumir as formalidades de um texto escrito ou falado, devendo sim, desenvolver um trabalho que acompanhe a linguagem do seu ambiente interativo, sendo uma intervenção dinâmica o suficiente para abarcar todas as necessidades modais dos seus sujeitos ativos, os falantes.

Com essa concepção de ensino dinâmico e para uma educação que trabalhe a linguagem com qualidade é, imprescindível, que a escola traga para o seu âmbito os eventos significativos ao cotidiano social, pois a aprendizagem não deve estar restrita a mecanismos descontextualizados de práticas de letramento em sala de aula.

Nesse sentido, é dever das instituições de ensino propagar o ensino-aprendizagem através de gêneros textuais, por serem, como afirma o PCN de Língua Portuguesa (2001, p.26) “criações sociais a partir das intenções comunicativas”, que devem ser interpretados concisamente para a clareza da intenção da linguagem, devendo aos agentes envolvidos nessa interação o domínio da situação em toda a sua pluralidade significativa.

Todo texto se constitui em gêneros, e, concebendo o produto da língua que é a linguagem como “o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 1986, p.123) é dizer que os gêneros estão presentes nas situações com finalidades comunicativas e são os mediadores entre a linguagem e o sujeito falante.

Com a perspectiva da concretização dos textos que circulam no cotidiano social e da materialização das atividades dos aprendizes por meio de gêneros, desenvolver um trabalho explorando as práticas de letramento com fins metodologicamente planejados e baseados nesses mecanismos é trazer a sociedade discursiva para dentro da escola enquanto instância social e cultural, tendo em vista que, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p.103).

E tais gêneros, seja ele vinculado por discurso oral ou escrito, contém em seu produto de interação com funções comunicativas, alguns recursos como: expressões, gestos, destaques por diferentes semioses, imagens, gráficos, movimentos, entre outros, que repercutem como já foi citado nesse trabalho, na abordagem semiótica multimodal, que é, exatamente, “a maior integração entre os vários tipos de semiose: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento” (MARCUSCHI, 2003, p. 21).

Assim, as multimodalidades não podem passar despercebidas na utilização e exploração de gêneros em sala de aula, e, como tais recursos multimodais estão

presentes nos gêneros, esses se tornam amplamente semióticos. Por assim ser, vale salientar o que afirmam Hodge e Kress (1988) ao definir a semiótica como:

(...) o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação (...). A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos (...). Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana. (HODGE E KRESS, 1988, p. 261).

Aspectos semióticos múltiplos presentes em situações de interação são observados desde os primórdios da humanidade, quando a comunicação se dava por meio de simples imagens como primeira manifestação da linguagem e escrita do ser humano. Assim sendo, o gênero por ser o produto das situações de comunicação social que, como já discutido, deve ser o reflexo da prática no ensino da língua materna e valorizado, desde a sua função exercida na produção contextual até o seu uso e a sua formulação enquanto discurso carregado de caracteres semióticos na fala e na escrita. Pois como afirma Van Leeuwen (2004, p. 08) “os atos de fala deveriam ser renomeados como atos comunicativos e compreendidos como microeventos multimodais nos quais todos os signos presentes se combinam para determinar sua intenção comunicativa”.

Deste modo, em um ambiente social ou de ensino-aprendizagem em que os recursos semióticos encobertos por gêneros não são significativamente vinculados, o desenvolvimento da interação (social) e da aprendizagem (ensino) terão resultados significativamente inferiores comparados aquele ambiente permeado por multimodalidades.

Visto isso, uma proposta de leitura e produção para o ensino a partir de gêneros com seus aspectos multimodais desde os anos iniciais da educação básica, notadamente a capacidade de criação e o nível interpretativo desse público envolvido serão superiores a quem não teve contato na escola com os recursos diversos que envolvem a linguagem.

## **1.2. Estratégias de leitura e produção textual a partir de gêneros**

Entender a leitura, ter leitores que sentem prazer nessa prática, mediar textos e leitores são desafios da escola nos tempos modernos, em que o conceito de leitura está estreitamente ligado ao conceito de letramento, ou seja, para o sujeito falante estar letrado é necessário saber ler, escrever e exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam em sua sociedade. Nessa abordagem da leitura e da escrita em contextos reais, é possível definir Letramento como um campo abrangente, que multiplica as exigências nas práticas de leitura e escrita, agregando para esses atos habilidades textuais interpretativas de novos recursos, repercutindo em diferentes sistemas semióticos. Como afirma Soares 2003 ao definir letramento como:

habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que

marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92).

Em que a linguagem isenta de recursos além da escrita torna-se insuficiente para acoplar todos os eventos do fenômeno da língua. Nesse sentido, Vieira (2007, p. 10) ressalta que “as práticas cotidianas opõem-se a essa tradição de valorização excessiva da língua escrita e oral e, pelo seu expressivo uso, testemunham em favor da imagem como a forma de comunicação mais eloquente da pós-modernidade”. E levando em conta que as imagens acarretam recursos diferentes em sua constituição, o ato de leitura deve envolver diferentes modalidades semióticas, quer sejam impressas quer sejam digitais, que, juntas, darão o sentido textual para a interação linguística.

Como afirma Dionísio (2005, p. 160), na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”, pois todo e qualquer texto envolve mais de uma forma de representação, entre “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos ou palavras e animações” (DIONÍSIO, 2005, p. 161-162). Nessa concepção, cito Vieira (2007, p. 24) que lembra que “o letramento agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passando a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas” e Dionísio (2005, p.188) ressalta que “a força visual do texto escrito permite que se reconheça o seu gênero mesmo que não tenhamos o domínio da língua em que está escrito”, ressaltando que o cuidado com uma possível intergenericidade (um gênero com a função de outro) é imprescindível.

Assim, fica inextricavelmente aceitável a importância de valorizar os aspectos multimodais presentes na linguagem em quaisquer que sejam os meios de interação, valendo-se também da afirmação de Dionísio (2006, p.131) quando diz que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”.

Os aspectos visuais devem ser lidos com o mesmo valor como são lidos os recursos verbais, pois os falantes, enquanto sujeitos ativos da linguagem estão em amplo contato com recursos impressos e midiáticos, utilizando-se fortemente de ilustrações e demonstrando práticas de letramento que exigem interpretação em igual importância, tanto para os recursos visuais como para os verbais com o intuito de estabelecer os sentidos do texto.

Assim como a leitura, o trabalho de produção textual na escola não pode está desvinculado da diversidade de gêneros que fazem parte da vivência e das atividades comunicativas dos alunos, pois “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas, o domínio de uma língua é o resultado de práticas contextualizadas” (POSSENTI, 1999, p.36).

Mesmo com dificuldades ou apreensões o aluno quando é instigado a produzir ele terá um aproveitamento escolar significativo, pois como define Kleiman (2006, p. 25), “uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade implica uma crença na capacidade dos sujeitos de criar ou construir contextos” e foi nessa crença da capacidade dos alunos que foram vivenciadas as atividades em sala de aula.

Nesse sentido, “não se aprende a escrever simplesmente escrevendo, mas refletindo criticamente sobre as escolhas feitas antes, no decorrer e depois da elaboração textual, considerando o contexto sociointeracional”, (MARCUSCHI, 2006, p.64).

Por assim ser, o ato da produção contextual e interativa é indispensável para um trabalho com a língua materna que possibilite a expressão pelo aluno da sua realidade e das suas concepções sociais, devendo ser uma atividade integrada ao trabalho com a língua desde os anos iniciais na escola.

### **1.3. Gênero Textual História em Quadrinhos: Um recurso multimodal para o ensino**

A história em quadrinhos (HQ) é um gênero que visualmente já atrai a atenção dos alunos por seus aspectos constitutivos envolvendo a relação entre as unidades semióticas verbais (fala dos personagens organizados por enunciados em balões, onomatopéias e interjeições) e não-verbais (as paisagens, os movimentos faciais e corporais, as cores e a entonação na fala dos personagens).

A HQ envolve elementos como personagens, tempo, espaço e acontecimentos organizados em sequência. Por meio da leitura desse gênero, “conceitos e valores podem ser discutidos com o leitor iniciante, o que possibilitará uma melhor interpretação da realidade que o cerca”. (MARTINS, 2004, p. 102), sendo possível desenvolver um trabalho que explore diferentes linguagens e, ao mesmo tempo, tratar dos mais diversos assuntos presentes no cotidiano social.

## **2. Análise de Trabalhos propostos a alunos do Ensino Fundamental**

### **2.1. Categorias de análise: Leitura e produção textual**

Na proposta de trabalhos com os alunos, a prioridade estava para a diversidade de textos escritos. E no contato (leitura interpretativa) com esses textos, sempre se dava importância aos recursos além da escrita (multimodalidades semióticas). Com essas observações continuamente, os alunos demonstraram melhor atenção e participação no andamento das leituras interpretativas e, conseqüentemente, um nível superior observado nas produções textuais em sala.

O contato com diversos gêneros possibilitaram a valorização dos recursos semióticos e trouxeram uma melhor observação e criticidade, demonstradas na oralidade e na escrita desses alunos. Visto que uma das competências do ensino de língua materna é “valer-se da linguagem para melhorar a qualidade das relações pessoais, sendo capaz de expressar sentimentos, ideias e opiniões, e interpretar as dos outros, contrapondo-os quando necessário” (PCN, 2001, p.42). Dai a importância de interpretar os diferentes gêneros, assim como os recursos que formulam esses.

Como consta no PCN (2001, p. 111) “a carta, os anúncios e as HQs são alguns dos gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e escrita”. E esses gêneros, principalmente as histórias em quadrinhos “por ser um texto com muita ação, diálogo, numa linguagem simples mais adequada ao mundo sócio-cultural do aluno, com muitas ilustrações, cores e expressões fisionômicas”, (MARTINS, 2004. p. 93), foram utilizadas em sala de aula para a formação inicial de leitores, auxiliando-os no processo de interpretação modal da linguagem.

Nessa concepção, eis abaixo a demonstração, por meio de figuras enumeradas, de algumas leituras e o trabalho com interpretação e produção solicitadas aos alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental.

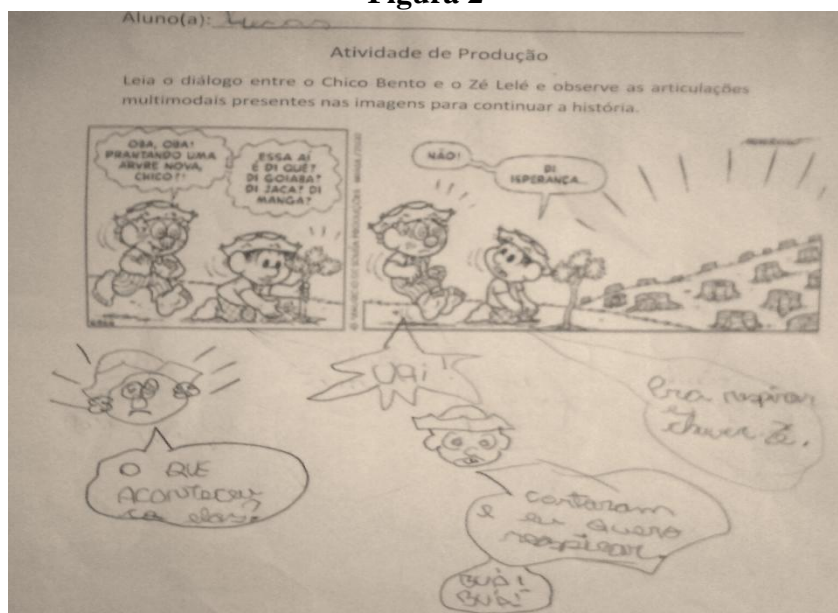
### **Figura 1**



Essa pequena narrativa do Chico Bento exposta em cartaz foi trabalhada em sala por meio de leitura e produção oral e escrita (dramatização e produção individual). As multimodalidades semióticas presentes nessa HQ foram exploradas para trabalhar com o dialeto dos personagens e a correspondência com a fala dos alunos, mostrando a variação entre a fala e a escrita.

A atividade na figura 2 foi realizada por um aluno do 3º ano e mostra que, apesar dos erros ortográficos, o aluno continuou a narrativa com clareza, se atentando para a realidade social sobre o desmatamento, a situação climática e a importância de cultivar as árvores para a saúde na construção dos balões e das falas.

**Figura 2**





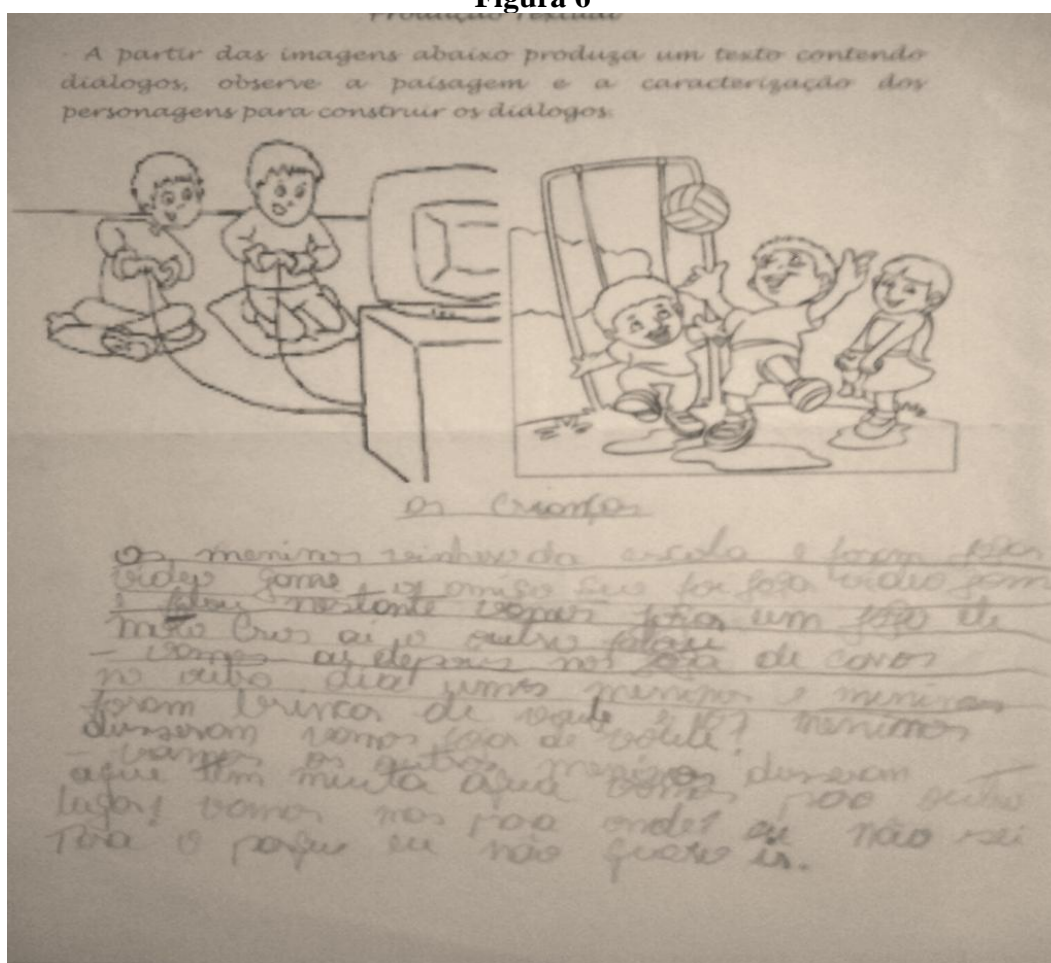
Nos exemplos os alunos concluíram a narrativa proposta, para tanto foi necessária à realização de uma leitura multimodal para a produção coerente das falas dos personagens.

Essas atividades<sup>3</sup> com as HQs em sala de aula foram fundamentais para trabalhar com a linguagem regional e com a realidade das crianças, explorando a caracterização dos personagens, bem como, as paisagens vinculadas pelas imagens, pois como afirma Assis (2003, p. 22):

“os gibis são usados para a alfabetização, ensinar diferenças regionais, que é o caso do personagem “Chico Bento”, o uso da linguagem coloquial e culta e sua aplicação, leitura oral e escrita, desenvolver aspecto cognitivo no aluno, criar habilidades, [...] pode levá-lo a ampliar seu poder de decisão ao mudar o final da história, tornar o leitor crítico de sua realidade, pois muitos gibis trazem os problemas existentes na sociedade”.

E levando em conta essas múltiplas possibilidades foi realizado o trabalho interpretativo em sala de aula de atividades como a do exemplo na figura 6, que foi realizada por um aluno do segundo ano e na figura 7, realizado por uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental.

**Figura 6**




<sup>3</sup> Vale ressaltar que a produção do gênero HQ com esses alunos não se resume aos exemplos citados, outras várias produções foram propostas e realizadas em que os alunos criaram e vivenciaram, com textos e desenhos, diferentes histórias e personagens, mas a reprodução de todas essas fontes não foi possível nesse documento mediante o espaço solicitado.



Figura 7

Produção Textual

A partir das imagens abaixo produza um texto contendo diálogos, observe a paisagem e a caracterização dos personagens para construir os diálogos.



Ya casa de Raposo ele chamou Rodrigo,  
Luís, Marcos e Ana. São e Luis pergunta  
— fo que e macho nome brincar de bola  
e Rodrigo falou — acho uma boa ideia e  
depois Marcos falou — também não tem  
grais menina para brincar mais Ana  
falou e de falou — também não  
chama meninas para brincar  
com meu irmão ainda eu tenho o  
meu irmão para eu brincar  
e depois chegou a hora e Rodrigo  
falou — vamos brincar de bola e  
Ana falou — vamos brincar de bola  
mesmo que que menina brincar de bola  
com o Luis falou — vamos brincar de bola  
com o meu irmão e depois Marcos falou  
de mais meninas e depois Rodrigo falou  
brincassem e depois chegou a hora e  
eram embora e no fim Rodrigo e Luis  
falou — vamos brincar de bola  
foi eu eu chama Luis de Rodrigo

Esses exemplos é o resultado de uma das atividades de produção textual que, a partir das interpretações e produções de HQs em sala de aula, os alunos demonstraram avanços significativos na escrita ao interpretar com clareza a proposta imagética.

### **Considerações finais**

Como resultados observados, constata-se que a socialização da linguagem verbal com a linguagem não verbal para o ensino-aprendizagem é um pressuposto multimodal significativo à formação escolar e social, em que os recursos semióticos como: expressões, gestos, destaques por diferentes semioses, imagens, gráficos, movimentos, entre outros, não podem passar despercebidas na utilização e exploração dos gêneros textuais em sala de aula.

Nessa linha de pensamento, o ensino de uma língua em constante movimento não deve se resumir as formalidades de um texto escrito ou falado, devendo sim, desenvolver um trabalho que acompanhe a linguagem do seu ambiente interativo, sendo uma intervenção dinâmica o suficiente para abarcar todas as necessidades modais dos seus sujeitos ativos, os falantes.

Isso significa dizer que, o ensino da língua materna deve está ancorado por gêneros textuais em sua diversidade, e esses devem ser trabalhados levando em conta todos os seus aspectos multimodais, devendo a escola propagar tal exercício linguístico no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao educando não codificar, mas interpretar diferentes fontes de linguagem.

Na integração multimodal proposta nas atividades realizadas pelos alunos, tem-se por resultados um desenvolver significativo na interpretação e produção linguística, repercutindo em um êxito processo de letramento e alfabetização.

### **Referências Bibliográficas**

ASSIS, Maria José. Maurício de Sousa: Uma análise ideológica de suas histórias. 2003. Monografia(Graduação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Cassilândia, Mato Grosso do Sul, 2003.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

DIONISIO, A. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka & Karim Siebeneicher Brito (orgs). Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (horas.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-2004.

\_\_\_\_\_. Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: KAROWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (orgs.). Gêneros Textuais: reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

HODGE, R., KRESS, G. Social Semiotics. London: Polity Press, 1988.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 23-35.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita; atividades de retextualização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 133

\_\_\_\_\_. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Revista Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2006.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. Histórias em Quadrinhos: Um convite Para a iniciação do leitor. In: I SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL, 2004. Anais. Paranaíba: UEMS, 2004.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999. p. 32-38.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M., (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

VAN LEEUWEN, T. Ten reasons why linguistics should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P. SOLLOMN, R.. *Discourse E Technology: Multimodal Discourse analysis*.Georgetown: Georgetown University Press, 2004.

VIEIRA, Josenia Antunes Vieira. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.