

GÊNERO MULTIMODAL: MOBILIZANDO ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO E ESCRITA

Rossana Ramos Henz¹

Germano Viana Xavier²

Adelmo Francisco da Silva Medeiros³

RESUMO: O presente artigo analisa a multimodalidade como estratégia para a produção de textos com vistas para o processamento de escrita e produção de sentidos. Dessa forma, o estudo descreve uma aula de Língua Portuguesa em que os estudantes desenham e escrevem textos com o propósito de reproduzir, segundo suas impressões, o trajeto de casa à escola. Com o propósito de compreender como se dá a construção de sentidos pelos alunos no tocante à interação entre os elementos verbais e imagéticos, nesta atividade, além da produção escrita e do letramento multimodal, evidencia-se uma discussão acerca da relevância de novas perspectivas de escrita que trabalhem a modalidade visual de forma sistematizada, com o intuito de despertar o interesse desses alunos pela escrita.

PALAVRAS-CHAVES: letramento, multimodalidade, produção textual

ABSTRACT: This article analyzes the multimodality as a strategy for the production of texts with a view to writing processing and production of meanings. Thus, the study describes a class of Portuguese Language in which students draw and write texts in order to play according to their views, the home path to school. In order to understand how is the construction of meaning by students regarding the interaction between the verbal and imagistic elements in this activity, in addition to written production and multimodal literacy, is evident in a discussion about the relevance of new prospects writing working the visual modality in a systematic way, in order to arouse the interest of these students for writing.

KEYWORDS: literacy, multimodality, textual production

INTRODUÇÃO

Hodiernamente, em face das tecnologias e das diversas formas de interação, observa-se que as imagens integram-se mais intensamente aos textos como forma de ampliação dos significados da leitura. Nessa perspectiva, faz-se necessário o conhecimento desses vieses de leitura e produção textual, sobretudo, pelo professor de Língua Portuguesa que é, certamente, o principal mediador do desenvolvimento das competências para a leitura e a escrita.

¹ Professora do Profletras (UPE -Garanhuns – PE) Doutora em Língua Portuguesa pela PUC/SP.

² Aluno do Profletras (UPE -Garanhuns – PE)

³ Aluno do Profletras (UPE -Garanhuns – PE)

De maneira assistemática, ou seja, no mundo que nos cerca, a presença de imagens, atualmente denominada multimodalidade ou multissemioses, implica, segundo Rojo e Moura (2012), novas capacidades e práticas de compreensão e produção textual. Nesse sentido, entendemos que a inclusão de desenhos ou imagens (fotos, vídeos etc.) na prática pedagógica, contribui para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, tornando-os capazes de transitar com eficiência pelos multiletramentos que se apresentam nos meios sociais.

Outra questão que aqui evidenciamos diz respeito à falta de interesse dos estudantes, de modo geral, pela produção textual. Sobre isso, Passarelli (2004) informa que tal resistência se dá em função da distância entre os temas propostos para as redações escolares e a realidade social em que vivem esses estudantes.

Com base nesses conceitos, nossa pesquisa se volta para a análise da produção textual de alunos do 6º e 8º ano de uma escola municipal no município de Palmeira dos Índios – AL e Caruaru - PE, cuja resistência à produção do texto escrito se faz constante, o que certamente dificulta o trabalho do professor no que se refere à observação dos níveis de escrita, tendo em vista que as intervenções (correções) devem partir das produções individuais. A proposta de desenhar e escrever o trajeto da casa à escola teve como objetivo observar, de antemão o interesse dos alunos por esse tipo de produção – letramento multimodal –, bem como analisar os níveis de significação dos textos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Letramento multimodal

As tecnologias digitais se fazem cada vez mais presentes em nosso cotidiano acarretando novas possibilidades de interação. A divulgação ampla de imagens e sons nos textos que circulam socialmente, além de novos tipos de leitura, traz também, pelo acesso fácil às tecnologias, a possibilidade de se produzir novos textos. A facilidade com que fotografamos ou filmamos cenas ou imagens e as alteramos por meio de recursos técnicos, inserindo legendas, distorcendo o real etc., resultam em um modelo cada vez mais significativo às diversas demandas sociais. Segundo ROJO e MOURA (2012, p.37):

Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura.

Ainda segundo os autores (2012), o conceito de *letramentos múltiplos* aponta para a multiplicidade e variedade de práticas letradas em geral. Já os *multiletramentos* se fazem no sentido de dois tipos importantes de multiplicidades sociais, principalmente urbanas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica presente nos textos por meio dos quais ocorre a informação e a comunicação. Corroborando a ideia, ROJO (2009, p. 108-109) assevera que

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiase ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.

Em relação à multimodalidade, entende-se que a linguagem visual amplamente utilizada nas situações de comunicação da vida contemporânea evidencia modificações nas características dos textos, transformando-os em multimodais, ou seja, a escrita convive com a fotografia, pintura, desenhos, vídeos etc., sendo empregadas várias modalidades semióticas, o que resulta, de certo, em um novo olhar sobre o texto.

A noção de multimodalidade das formas de representação que compõem uma mensagem introduzida por KRESS & VAN LEEUWEN (1996) na área da Semiótica Social, aponta para os modos de representação no texto linguístico que se realiza por meio da relação textual estabelecida entre os diferentes modos utilizados para sua construção. Todavia, a multimodalidade não é somente um aspecto do texto, podendo ocorrer também em outras situações de comunicação. Em situações de fala, por exemplo, é comum a ocorrência de gestos, movimentos corporais, entoações, etc. que colaboram para a produção de sentidos.

Segundo JEWITT (2009), Multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como sendo algo que vai além dos limites da língua. Os estudos nesse campo têm se desenvolvido nas últimas décadas de modo a tratar sistematicamente de questões que vêm se evidenciando na sociedade como, por exemplo, em relação às novas mídias e tecnologias. Abordagens multimodais têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre esses elementos. Para JEWITT (2009), citado por Dionísio (2014: p.48-49), são três os princípios básicos dessa análise. (1) Que multimodalidade pressupõe que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado, concentrando-se em uma análise e descrição do repertório completo de recursos geradores de sentido usados pelas pessoas (recursos visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais, entre outros, dependendo do domínio da representação) em diferentes contextos, e no desenvolvimento de meios que mostram como esses são organizados para gerar sentido. (2) Que a multimodalidade pressupõe que os recursos são socialmente modelados através do tempo para se tornarem geradores de sentido, os quais articulam os significados (sociais, individuais/afetivos) exigidos pelos requerimentos de diversas comunidades. Esses grupos organizados de recursos semióticos para geração de sentido são chamados de *modos*, os quais realizam tarefas comunicativas de modos diferentes – o que torna a escolha de modo um aspecto central da interação e do significado. À medida que grupos de recursos são usados na vida social de uma dada comunidade, mais completa e finamente articulados eles se tornarão. Para que algo “seja um modo” há necessidade de um senso cultural compartilhado em uma comunidade de recursos e como esses podem ser organizados para realizar significados. (3) Que finalmente, a multimodalidade pressupõe pessoasorquestrando o sentido através de uma seleção e configuração particular de modos, enfatizando a importância da interação entre modos. Portanto, todo ato comunicativo é modelado pelas normas e regras operando no momento de produção do signo, influenciado pelas motivações e interesses das pessoas em contextos sociais específicos.

A produção textual na escola constitui-se como uma prática cotidiana com o intuito de se adquirir e ampliar a capacidade de escrita. Todavia, se não bem orientado, o ato de escrever pode se tornar uma atividade maçante e complexa para

os estudantes. Desse modo, segundo DIONISIO (2008: p.128), “cada vez mais é frequente a preocupação dos professores em inserir gêneros textuais diversos e recursos tecnológicos da sociedade moderna nas atividades realizadas em sala de aula”. Todavia, faz-se necessário que nós, professores, estejamos preparados para lidar com essa perspectiva que embora já conhecida, agora, se faça agora mais presente em face do convívio frequente os indivíduos com os modelos digitais.

Ainda para DIONISIO (2008), é necessário um estudo que implique um intercâmbio entre a Teoria dos Gêneros e a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia (TCAM) para que se possa fazer um uso mais consciente da multimodalidade textual no contexto de ensino-aprendizagem. De acordo com a TCAM, “as pessoas aprendem mais profundamente a partir de palavras e imagens, do que palavras sozinhas” (MAYER, 2001, p.184). E os princípios são os seguintes:

Todavia, o que nos ainda preocupa é a escrita que, certamente, deve aprendida de modo eficiente. Nesse caso, o recurso da multimodalidade é uma metodologia que auxilia esse desenvolvimento. Entendemos que a produção do texto escrito demanda pelos menos três princípios básicos: o conhecimento linguístico, conhecimento textual (gênero) e o conhecimento de mundo (KOCH, 2002), mas que o processo de interação com o auditório social é o que assegura a qualidade do texto. Portanto, além desse conjunto de saberes que envolve o domínio do código linguístico, a delimitação do gênero textual e o conteúdo a ser discutido, GÓES E SMOLKA (1992. P.55) afirmam que “(...) ao escrever, o sujeito enuncia o seu pensamento, com algum propósito, para si ou para o outro, configurando ou uma auto-orientação ou uma relação entre sujeitos”.

Desse modo, entende-se que o texto produzido na escola deve atender a uma finalidade que oriente e estimule a atividade de interação necessária. Escrever por escrever, como geralmente ocorre nas atividades de produção textual na escola, não estimula e tampouco orienta o aluno para uma atividade metalinguística mais eficiente. GÓES E SMOLKA (1992, p.63) referem-se a essa questão quando explicitam que:

O propósito é o exercício; o destinatário é o professor, que vai corrigir e avaliar segundo certos critérios; a consequência é a informação sobre a qualidade do desempenho na tarefa. Empobrece-se a noção de interação e estreitam-se as possibilidades de destinação e repercussão do que foi escrito.

Desse modo, quando os textos não são funcionais, ou seja, em alguns casos a produção textual exerce o papel de evidenciar determinados aspectos gramaticais ou ainda sinalizar os níveis de escrita dos alunos, o que se observa é o desinteresse e a falta de cuidado com a escrita. O quadro que apresentamos em nossa pesquisa foi exatamente esse: o de um grupo de alunos com extrema resistência à produção textual e embora já no Ensino Fundamental II, em níveis precários de escrita. Nessa perspectiva, foi que propusemos aos estudantes a construção de um texto que, *a priori*, envolvesse um tema conhecido pelo grupo – o trajeto de casa à escola –, ou seja, que estivesse na esfera do conhecimento de mundo desses estudantes. A proposta de desenhar o trajeto se fez pelo conceito de que a imagem contribui na esfera cognitiva para a organização das ideias. Além disso, conforme CALKINS (1989), o desenho resgata algo bastante esquecido no Ensino Fundamental II: o lúdico.

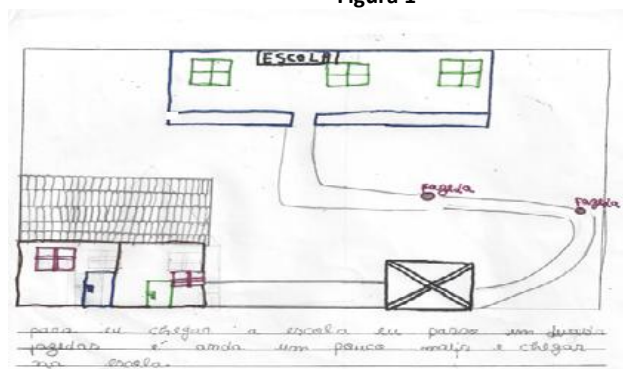
Ainda sobre essa questão, COX (2010) informa que desenhar proporciona além da possibilidade de autoexpressão, a capacidade criativa que, de certa forma também é necessária à escrita. O fato é que a aplicação da atividade nesses moldes multimodais despertou o interesse dos alunos tanto em desenhar como em escrever o mapa. A “inovação” apresentada pelo professor suscitou uma reação positiva, tendo em vista que os 23 alunos realizaram a atividade.

A análise

A proposta de elaboração de um texto multimodal objetivou o desenvolvimento da competência dos alunos no que se refere à utilização da língua escrita em conjunto com a imagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Além disso, a proposta teve por objetivo compreender, a partir dos textos produzidos, os modos de representação dos alunos com relação à realidade social, ou seja, motivados por interesses específicos (desenhar e escrever o trajeto da casa à escola), que tipo de descrição realizariam? Em outras palavras, buscamos observar as formas como os alunos empregariam recursos visuais (imagens) e a escrita no sentido de imprimir seus saberes com vista para determinados efeitos na sua audiência.

A seguir, apresentamos o material de análise (as imagens pertencem ao acervo pessoal dos pesquisadores).

Figura 1



Conforme vimos em JEWITT (2009), a multimodalidade, conforme o princípio (1) pressupõe que a representação e a comunicação têm por princípio a multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado. Está concentrada na análise e descrição do repertório completo de recursos geradores dos sentidos usados pelas pessoas em contextos diversos e como esses são organizados para gerar sentido.

Desse modo, na figura 1, observa-se que a aluna organiza escrita e imagem na mesma página em forma de legenda, o que facilita a compreensão da relação entre escrita e desenho. Embora se apresente com pouco detalhamento, o texto em primeira pessoa responde a pergunta feita pelo professor: que trajeto você percorre de casa à escola? Por se tratar de uma localidade rural, os pontos de referências correspondem a porteiras, fazendas etc., o que evidencia, conforme JEWITT (2009) os recursos socialmente modelados.

Figura 2



Na figura 2, o aluno desenha o mapa em página separada da escrita (figura 3). O desenho é bastante detalhado, embora as distâncias sejam desproporcionais.

Figura 3

meu pai vai de casa dele a ladaria e vai lá
para o lago e pega os alunos no carro e vai do
lago para lá em seu rio e vamos indo desde
as curvas para um rio de fange desde passar
na campina de lá depois um plantio de batatas
e bananas. Depois outra ladaria para no
atalho, para a calçada. Vou a escola. Depois
um pequeno para no bar de amor e no
me arruado e chega a escola.

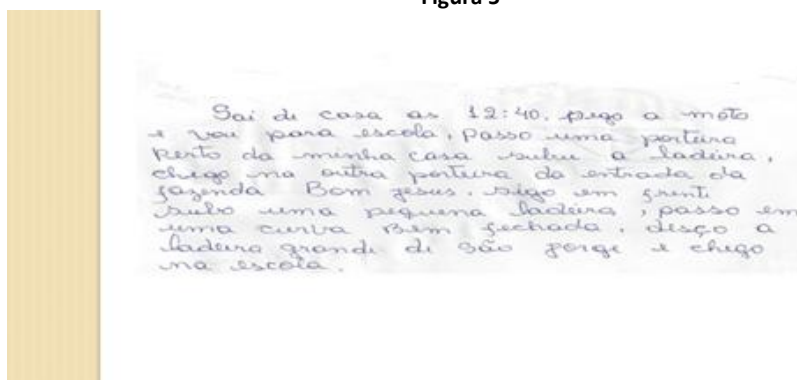
Na figura 3 (texto escrito), o aluno cita a presença do pai, que certamente é o motorista do carro escolar, como sujeito da ação de ir da casa à escola. Os pontos representados no desenho correspondem ao mapa escrito, evidenciando a relação estreita entre desenho e texto escrito. Ainda conforme JEWITT (2009), o que se observa é o sentido orquestrado através de uma seleção e configuração particular de modos, ou seja, o ato comunicativo é modelado pelas normas e regras operando no momento de produção do signo, influenciado pelos interesses em contextos sociais específicos. Ou ainda, os modos pelos quais se organizam as tarefas comunicativas são resultado dos recursos semióticos de que dispõem as pessoas.

Esses recursos são socialmente modelados e articulam-se por meio de significados sociais, individuais e afetivos.

Figura 4



Figura 5



As figuras 4 e 5 demonstram que a aluna possui certa habilidade com o desenho, tendo em vista que a imagem está em perspectiva, bem próxima do quadro real. Seu texto também revela um conhecimento mais amplo da escrita, em que se evidencia a aplicação da ortografia, o uso da pontuação e outros aspectos normativos como o uso de maiúsculas no início das frases e nos substantivos próprios. Conforme JEWITT (2009), os *modos* pelos quais se organizam as tarefas comunicativas são resultado dos recursos semióticos de que dispõem as pessoas. No caso dessa estudante, seu texto está organizado conforme sua competência linguística e espacial.

Sendo a interação entre linguagem verbal e não verbal a característica principal da multimodalidade, a atividade proposta aos alunos pode assim ser considerada, já que escrita e imagens se fundiram com o intuito de produzir sentido. Entre as várias observações realizadas ao longo do processo, distinguimos as seguintes por considerá-las importantes a esta análise.

A proposta motivou os alunos que ao longo de sua realização demonstraram interesse em realizá-la sem as habituais reclamações ou negações quando se trata de produzir textos. Tomamos aqui as ideias de CALKINS (1989) que menciona a necessidade que os indivíduos têm de manifestar suas experiências por meio do texto escrito. Ainda segundo PASSARELLI (2004, p.28),

Embora sintam profunda necessidade de se fazerem presentes por intermédio da escrita, quando se encontram na escola os indivíduos relutam em escrever porque se sentem bloqueados. Mal o professor propõe uma redação, ouve-se um coro desanimado: “Qual o número mínimo de linhas? É para nota?”

Nesse sentido, inferimos que há pelo menos duas questões a serem revistas. Uma primeira que diz respeito à inserção de novos elementos à produção escolar DIONÍSIO (2008), como é o caso dos textos multimodais, e uma segunda que aponta para uma proposta de produção textual que leve em conta os protagonismos sociais, ou seja, textos que tratem das experiências próprias dos indivíduos.

A produção de textos multimodais proporcionou aos professores, além da observação dos níveis de escrita, uma visão mais ampla da realidade social e da própria percepção de mundo desses alunos. Quando pensamos nas relações entre nós e o mundo, precisamos saber de que mundo estamos falando. Para ANTUNES (2008, p.55):

(...) a linguagem tem como objeto de significação as coisas que compõem a realidade, seja ela a realidade experimentada externamente, seja a outra sentida internamente, desejada, imaginada, projetada, simulada. Não importa: falamos das coisas que tem qualquer tipo de existência.

Nos dizeres da autora, o mundo ou os mundos existentes se revelam por meio da linguagem e do próprio reconhecimento dos indivíduos. Ao se projetarem nos textos produzidos, os alunos partícipes da proposta revelam, embora ainda que de modo singular, uma visão não só espacial do trajeto da casa à escola, mas também dos elementos que nesse trajeto se fazem importantes, significativos. A casa das pessoas, a ponte, a Compesa, o pau Brasil, o bar, a fazenda, enfim, os pontos de referência espacial podem ser também as referências do mundo social em que vivem esses alunos. Por fim, nossas observações se voltam para os desdobramentos da

aplicação da atividade. O interesse dos alunos se estendeu para o conhecimento e leitura de mapas que foram trazidos para a sala em um segundo momento pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos compreender, por meio da aplicação de uma atividade de produção textual com alunos do 6º e 9º, que efeitos uma proposta de multimodalidade produz. Os dados demonstraram que os alunos, diferentemente de outras propostas, mostraram real interesse em desenhar e escrever uma espécie de mapa de indicação de suas casas à escola. A inserção do desenho como forma de expressão, despertou-os para uma perspectiva de trabalho inovadora, fazendo com que se empenhassem em realizar também a escrita correspondente ao desenho.

Embora os estudos atuais tratem mais especificamente da leitura do que da produção de textos multimodais, entendemos que os processos são os mesmos tendo em vista os resultados.

Constatamos, ainda, que a aplicação de uma proposta de produção textual que inclui elementos imagéticos, incentiva à produção de sentidos e desvela a realidade social e cultural dos alunos. Do ponto de vista linguístico, o que se observa por parte dos alunos é uma certa liberdade em organizar o texto mediante seus próprios conhecimentos de escrita e organização textual sem o severo monitoramento do professor. Todos tinham a noção de sequência dos elementos e, ainda que com desvios de pontuação, os textos se fizeram coerentes e coesos.

A proposta de escrever e desenhar algo que lhes é cotidiano – o trajeto da casa à escola – lhes pareceu importante devido ao fato de que puderam fazer escolhas individuais (JEWITT, 2009), evidenciando esse ou aquele aspecto, do modo como melhor lhes conviesse. Naquela atividade, não se empreendeu a noção de certo ou errado. A ideia básica era representar algo conhecido de duas formas diferentes. Acertadamente, as imagens coincidiam com o texto e vice-versa, o que demonstra a competência dos alunos para construção da representação por meio da escrita.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da Gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- COX, M. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIONISIO, Angela. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, Acir, GAUDECKA, Beatriz & BRITO, Karim. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- DIONISIO, Angela. **Funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pípa comunicação, 2014.
- GÓES, Maria Cecília Rafael e SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de texto**. In: ALENCAR, E. S. **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992,
- JEWITT, Carey. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. New York, Routledge Press, 2009.
- KOCH, Ingedore, **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KRESS, G & Van LEEUWEN, N.T. (1996) Reading Images: **The Grammar of Visual Design**. New York: Routledge.
- PASSARELLI, L. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**. In ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. (orgs) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009
- Recebido em 29 de abril de 2015 | Aprovado em 25 de junho de 2015**