

MULTIMODALIDADE E ENSINO: (RE)DESCOBRINDO OS SENTIDOS NA INTERAÇÃO ENTRE LINGUAGENS

Maria Gorette Andrade Silva (DLA-UEPB)¹

E-mail: goretteandrade1@hotmail.com

Linduarte Pereira Rodrigues (DLA/PPGFP-UEPB)²

E-mail: linduarte.rodrigues@bol.com.br

Resumo: Na sociedade atual, em que a multiplicidade de linguagens se manifesta de maneira diversificada, de acordo com a situação comunicativa recorrente, discute-se a pertinência de se pensar estratégias teórico-metodológicas que busquem associar tais aspectos ao contexto de sala de aula, no intento de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, procura-se neste trabalho discutir a multimodalidade e sua relação com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, enfatizando-se a necessidade dos multiletramentos para a compreensão da multiplicidade de linguagem existente na sociedade. Parte-se da contextualização da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM), de Mayer, na qual a combinação de palavras e imagens contribui para o processo de aprendizagem. E evidencia-se a Gramática Visual, proposta inicialmente por Kress e Van Leeuwen. Para o desenvolvimento deste estudo, pautamo-nos nas metodologias da pesquisa exploratória, de base qualitativa, partindo das reflexões de Dionísio (2014), Dionísio & Vasconcelos (2013), Rojo (2012), Santaella (2005), além das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). Verificamos a relevância da multimodalidade enquanto parte constituinte dos textos e, numa perspectiva funcional da linguagem, como um recurso metodológico, tal como defendem Dionísio & Vasconcelos (2013). Em vista disso, depreende-se que a abordagem de textos multimodais em sala de aula ativa a cognição do aluno, instigando-o a (re)descobrir criticamente os sentidos envolvidos em cada texto.

Palavras-chave: Multimodalidade. Ensino de língua(gem). Apreensão de sentidos.

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB. Grupos de Pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I – João Pessoa-PB. Professor titular do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB. Grupos de Pesquisa: Memória e imaginário das vozes e escrituras; Linguagem, interação, gêneros textuais e ou discursivos; Estudos em letramento, interação e trabalho; Teorias do sentido: discursos e significações.

Introdução

Na sociedade moderna, em que a multiplicidade de linguagens se manifesta de maneira diversificada, de acordo com a situação comunicativa recorrente, torna-se primordial discutir práticas pedagógicas que busquem associar tais aspectos ao contexto de sala de aula, com vistas a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. No cenário atual, discute-se a inserção da diversidade de textos e linguagens na aula de língua portuguesa, partindo da funcionalidade que cada texto denota. Assim, parte-se do pressuposto de que conhecer previamente o contexto comunicativo possibilita a melhor percepção dos sentidos envolvidos no texto.

De acordo como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000, p. 05), “a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido”. Desse modo, (inter)agimos socialmente através das diversas formas de manifestação da linguagem e, por meio de textos, “é possível organizar a lógica da comunicação” (PCNEM, 2000, p.44). Por esta via, o texto pode ser compreendido como uma unidade linguística, a partir da qual os sentidos são produzidos mediante a (inter)ação entre sujeitos. Para Geraldi (1997), considerar a interação verbal implica na constatação de que a língua é (re)construída através da linguagem, a cada processo interlocutivo; que os sujeitos são sociais, visto que a linguagem é um trabalho social; e que as interações não acontecem distanciadas de um contexto social específico.

Note-se que tais interações são responsáveis pela veiculação discursiva dos falantes, de forma verbal e/ou não verbal, estas exercem conjuntamente um papel fundamental no desenvolvimento da cognição humana, uma vez que o texto escrito passa a não significar isoladamente. Nessa perspectiva, os modos semióticos que compõem os textos convergem e significam. Em se tratando de discurso, Marcuschi (2008) afirma que as manifestações linguísticas dos falantes sempre se dão em forma de discurso, o qual se refere aos usos coletivos da língua, legitimados por alguma instância



da atividade humana que se organiza socialmente. Faraco (2003 *apud* MARCUSCHI, 2008), utilizando-se dos horizontes teóricos de Bakhtin (1979), aponta que a interatividade linguística dos sujeitos acontece através de gêneros, que, por sua vez, estão envoltos em linguagem. Assim, para Marcuschi (2008, p. 20),

[...] os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sócio-cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem.

Chega-se, portanto, ao principal objetivo deste trabalho, destacar o fenômeno da multimodalidade e sua relação com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Por conseguinte, procura-se associá-lo ao contexto de ensino, ressaltando a sua relevância para a formação de leitores mais críticos, conforme explicitado nas orientações oficiais. Nessa mesma linha de raciocínio, enfatiza-se a necessidade dos multiletramentos, especialmente no que se refere ao exercício da prática docente, posto que o papel do professor amplia-se para a potencialidade de possibilitar ao aluno a compreensão da multiplicidade de linguagem existente na sociedade. Concomitantemente, parte-se da contextualização da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM), bem como da Gramática Visual, no intento de enfatizar o quanto a combinação de palavras e imagens contribui para o processo de aprendizagem.

Para o pleno desenvolvimento deste trabalho, pautamo-nos nas metodologias da pesquisa exploratória, de base qualitativa, em que mediante levantamento bibliográfico procura-se ampliar os horizontes do leitor acerca do objeto de estudo. Com base nos resultados, verifica-se a significância da multimodalidade como parte constituinte dos textos e, numa perspectiva funcional da linguagem, como um recurso metodológico, tal como defendem Dionísio & Vasconcelos (2013). Logo, depreende-se



que a abordagem de textos multimodais em sala de aula ativa a cognição do aluno, instigando-o a (re)descobrir criticamente os sentidos envolvidos em cada texto.

Multimodalidade e Ensino de língua(gem)

As orientações oficiais defendem língua e linguagem como sendo indissociáveis, uma vez que aquela é apenas uma forma de manifestação desta. Nesse contexto, a linguagem é entendida como uma capacidade humana de simbolizar, expressar (ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, isto é, reações adversas) e interagir mediante diversas formas. Para os PCNEM (2000, p. 39), “linguagem é todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação”. Partindo dos estudos sóciointeracionistas, as OCEM (2006, p. 23) defendem que “todo e qualquer texto se constrói na interação”, considerando-se as relações sociais e cognitivas dos sujeitos.

No âmbito das práticas sociais, o ser humano interage por meio de sistemas de linguagem, que podem ser divididos em linguagem verbal e não verbal, ressaltando-se os seus cruzamentos. Sobre esse aspecto, Santaella (2005) aponta que as linguagens não são puras, mas híbridas, isto é, entrecruzam-se e se confrontam nas práticas sociais, contribuindo para a produção de sentidos dos sujeitos frente ao texto. Desse modo, Santaella (2005) destaca alguns desses cruzamentos, dentre os quais podemos mencionar: os verbo-visuais (em que os gestos estão intrínsecos à fala), os visuais-verbais (resultantes de jogos semióticos que se utilizam da imagem, da palavra e demais recursos de visualidade), entre outros.

Assim, a multimodalidade torna-se relevante por diversos motivos, a começar pelo fato de que a combinação de diversos recursos semióticos (escrita, som, imagem, gestos, movimentos, expressões faciais, entre outros.) convergem na construção de significados decorrentes de uma determinada situação comunicativa. Segundo Dionísio

& Vasconcelos (2013), inserir no âmbito escolar a diversidade de textos que circulam socialmente, organizados a partir de construtos semióticos geradores de sentido e veiculados em suportes adversos, significa promover o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes. Na ótica de Marcuschi (2007, p. 19), “o efeito de sentido (produto de operações cognitivas, linguísticas e discursivas realizadas colaborativamente) pode ser tomado como fruto direto da construção colaborativa de coerência textual num processo cognitivo”, a partir do que Gumperz (1982 *apud* MARCUSCHI, 2007) denomina “pistas de contextualização”.

A Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal (TCAM), de Richard Mayer, parte do princípio de que “existe uma dupla capacidade de processamento de informação, a verbal e a visual, e que o aluno, em uma situação de aprendizagem, poderá ter melhor êxito se estes dois canais forem utilizados de forma eficaz” (DIONÍSIO & VASCONCELOS, 2013, p.20). Trata-se, pois, de fomentar no aluno a percepção de aspectos, não raras vezes, despercebidos no momento da leitura de um texto. Vislumbrando maiores esclarecimentos, Mayer (*apud* VASCONCELOS & DIONÍSIO, 2013, p. 55) explica que em sua teoria deve-se considerar:

- (i) dois canais para processamento de informações (verbal e visual);
- (ii) tipos de memória envolvidos na situação de aprendizagem (sensorial, de trabalho e de longo prazo);
- (iii) pensamento ativo dos estudantes por meio dos processos cognitivos (seleção, organização e integração) na situação de aprendizagem.

No contexto de sala de aula, pode-se dizer que existe uma hegemonia do verbal em detrimento do visual, o que implica na constatação de que os estudos multimodais defendem a bandeira de um letramento visual. Disso, depreende-se que o professor precisa atentar para as diferentes linguagens, uma vez que na contemporaneidade, onde os textos são produzidos para serem lidos pelos nossos sentidos (DIONÍSIO &

VASCONCELOS, 2013), é preciso que o discente (re)conheça a funcionalidade daquilo que lhe é apresentado. E, ao professor, cabe também a incumbência de multiletrar.

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias (DIONÍSIO, 2014, p. 41).

O conceito de multiletramentos, na perspectiva do Grupo de Nova Londres (GNL), engloba, por um lado, as múltiplas linguagens, semioses³ e mídias existentes e, por outro, a multiplicidade de culturas. Diante disso, Rojo (2012, p. 22) aponta algumas características a respeito do referido termo.

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Diante do exposto, percebe-se que a preocupação advinda dos estudos multimodais não recai apenas sobre o visual, do ponto de vista organizacional e constituinte dos textos, mas, sobretudo, quando associada ao ensino-aprendizagem, como recurso metodológico, voltando-se para o funcionamento neuropsicológico dos discentes (DIONÍSIO & VASCONCELOS, 2013).

Saliente-se que os estudos sobre multimodalidade tiveram como precursores os autores Gunter Kress e Theo van Leeuwen, com a publicação da *Reading Images: The*

³ Termo tomado emprestado da teoria semiótica de Peirce. Semiose designa um processo mental de produção de sentidos e signos, elementos expressivos caros aos estudos da linguagem.



Grammar of Visual Design (1996). De acordo com Dionísio (2014), a Gramática Visual (GV) encontra respaldo na Linguística Sistêmico-funcional (LSF), proposta inicialmente por Halliday, a qual compreende e descreve a linguagem em funcionamento. Na ótica de Kress e Van Leeuwen (*apud* NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011), existem categorias/funções que auxiliam na análise de imagens e textos multimodais, a saber: função representacional (em que as representações se dão de forma narrativa, quando os participantes realizam ações sobre outros; como também de forma conceitual, em que a identidade dos participantes é evidenciada); função interacional (na qual as imagens estabelecem relação com os participantes representados e o leitor); e função composicional (que permite descrever a organização dos elementos representados na imagem). Obviamente, esses são aspectos principais para a compreensão do funcionamento da GV, sendo necessário um estudo mais aprofundado. Contudo, ressalta-se a significância de uma leitura mais atenta, no que se refere a textos verbais e não verbais e, sobretudo, quando se trata da leitura de imagens.

Considerações finais

Neste trabalho, pretendeu-se discutir acerca da multimodalidade atrelada ao contexto de ensino-aprendizagem. Parte-se do princípio de que com a multiplicidade (de textos, linguagens e culturas) existente na contemporaneidade, é cada vez mais relevante (re)pensar estratégias de ensino que viabilizem o contato funcional do aluno com os textos que fazem parte do seu cotidiano.

A partir da interação entre linguagens (híbridas), os sujeitos (re)descobrem os sentidos envolvidos em cada situação comunicativa. Nesse contexto, os modos em que os textos se organizam, em sua dimensão verbal e não verbal, possibilitam a ativação cognitiva dos sujeitos, o que implica na relevância dos estudos multimodais, em especial no que se refere à Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal, na qual



palavra e imagem convergem e significam em práticas sociais específicas. Além disso, enfatiza-se uma Gramática Visual que possibilite a leitura de imagens nos entrecruzamentos e complexidade das linguagens.

Saliente-se que, na perspectiva dos documentos oficiais, a escola deve formar leitores mais críticos. Isso posto, entende-se que as contribuições advindas do trabalho com textos multimodais, em seus diferenciados modos e suportes de veiculação, pretendem auxiliar o exercício docente, enquanto recursos metodológicos de ensino. Conforme Dionísio (2014, p.48), os estudos recentes que abordam a multimodalidade “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 os mesmos”. Disso, ressalta-se a pertinência da formação continuada de professores, que precisam acompanhar as demandas impostas pela sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *In: Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio): Orientações Educacionais Complementares*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *In: Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conhecimentos de língua portuguesa. In: Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.



_____; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio.*** BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino.*** KARWOSKI, Beatriz Gaydeczka; SIEBENEICHER, Brito (orgs.). – 3. ed. ver. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 15-28.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fabio Alexandre Silva; HERBELE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *In: **Linguagem & Ensino,*** Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: **Multiletramentos na escola.*** ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia.** – 3. ed. – São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

VASCONCELOS, Leila Janot de; DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. *In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio.*** BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 43-67.