

## **ABORDANDO A MULTIMODALIDADE NO HIPERCONTO MULTISSEMIÓTICO: ALTERNATIVAS PARA A SALA DE AULA**

Fernanda Karyne de Oliveira<sup>1</sup>; Simone Dália de Gusmão Aranha<sup>2</sup>;

*Universidade Estadual da Paraíba<sup>1</sup>*  
fernandakolveira@gmail.com

*Universidade Estadual da Paraíba<sup>2</sup>*  
simone.dalia@yahoo.com.br

**Resumo:** Partindo do pressuposto de que, na atualidade, a escola deve repensar suas práticas de ensino, sobretudo, no tocante às aulas de língua portuguesa, se considerarmos que recursos como a imagem, o som e o movimento, na maioria das vezes, assumem papéis coadjuvantes em sala de aula, o presente estudo objetiva apresentar uma proposta didática que aborda a análise da multimodalidade no gênero discursivo Hiperconto Multissemiótico. Como metodologia, além de apresentarmos um estudo bibliográfico, à luz de autores como Dionísio (2011), Ribeiro (2016) Rojo (2013), entre outros, elaboramos uma proposta didática, com base no conceito da Gramática Visual, proposto por Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (1996). Ao enfatizarmos o trabalho pedagógico com esse gênero literário digital, enaltecendo a importância de aspectos multimodais para a sua construção, admitimos que a evolução tecnológica e os “novos” modos contemporâneos de veiculação da informação resignificaram as atividades de leitura e escrita. Isso porque as modalidades verbo-visuais, que integram várias semioses, podem ser lidas de diversas maneiras, comprovando-se, assim, a necessidade de uma sistematização didática que contemple outras possibilidades de significação e que, por sua vez, extrapole os limites do código verbal como ocorre nesta abordagem do gênero discursivo em foco.

**Palavras-Chave:** Multimodalidade. Hiperconto Multissemiótico. Proposta Didática.

### **INTRODUÇÃO**

Considerando a notoriedade no que se refere ao lugar de destaque das tecnologias na vida das pessoas, principalmente, as tecnologias digitais, responsáveis por grande parte das atividades do cotidiano, a exemplo de pagamentos de contas, envio de documentos e, até mesmo, a compra de alimentos, é pertinente refletir sobre a asserção de Souza e Santos (2018), quando mencionam que esse tipo de tecnologia ganhou destaque socialmente e, portanto, a escola não pode desprezá-la, nem tão pouco ser indiferente a ela. Para esses autores, quando a escola se conecta, ou melhor, quando abre espaço para o uso dessas tecnologias, a lógica do processo de ensino e aprendizagem muda, e, conseqüentemente, a resignificação dos papéis dos envolvidos nesse processo.

Pensando ainda em nível social e com relação ambiência escolar, “as múltiplas linguagens presentes nos textos e o aumento do acesso à informação, seja em qualquer tempo ou espaço, desafia o nosso sistema educacional, que necessita ser repensado para responder as novas demandas de trabalho com textos” (CANI E COSCARELLI, 2016). Observando esse cenário, verificamos que reflexões desse tipo trouxeram desafios para a escola, principalmente no modo como lidar com diversas linguagens, que são potencializadas pela tecnologia, como também seu uso de forma eficaz, levando, assim, para as salas de aula, práticas que incorporem o caráter multissemiótico dos textos em circulação.

Dionísio (2011), diz que a prática do letramento da escrita deve ser incorporada à prática do letramento da imagem, do signo visual, haja vista os modos de leitura, que vêm sendo constantemente reelaborados, levando-se sempre em consideração que não há sobreposição da palavra em detrimento à imagem, ou vice-versa, mas uma composição harmônica (ou não) entre ambos. A linguagem verbal escrita atrelada aos artefatos de várias mídias exige do leitor a habilidade de navegação muito bem desenvolvida e a construção das associações, projeções e inferências muito rápidas e eficazes (ZACHARIAS, 2016).

No tocante às aulas de língua portuguesa, ao se considerar que recursos como a imagem, o som e o movimento, na maioria das vezes, assumem papéis coadjuvantes em sala de aula, o presente estudo objetiva apresentar uma proposta didática que aborda a análise da multimodalidade no gênero discursivo Hiperconto Multissemiótico, entendendo-o como um gênero que tira proveito dos recursos midiáticos, potencializando sua narrativa (SPALDING, 2009).

Ao enfatizarmos o trabalho pedagógico com esse gênero discursivo, enaltecendo a importância de aspectos multimodais para a sua construção, entendemos que a evolução tecnológica e os “novos” modos contemporâneos de veiculação da informação ressignificaram as atividades de leitura e escrita. Isso porque as modalidades verbo-visuais, que integram várias semioses, podem ser lidas de diversas maneiras, comprovando-se, assim, a necessidade de uma sistematização didática que contemple outras possibilidades de significação e que, por sua vez, extrapole os limites do código verbal como ocorre nesta abordagem. No que diz respeito ao aporte teórico utilizado para embasar as reflexões aqui postas, lançamos mão de autores como Dionísio (2011), Kress e Van Leeuwen (1996), Ribeiro (2016), Rojo (2013), entre outros.

## **METODOLOGIA**

A metodologia deste trabalho fundamenta-se nas ideias de Kress e Van Leeuwen (1996) acerca da Gramática do Design Visual (GDV). A sugestão de trabalho com o Hiperconto Multissemiótico (HM), direcionada ao ensino médio, foi estruturada em cinco momentos, enfatizando sua leitura o papel das imagens para a construção do sentido, ressaltando, nessa proposta didática, a terceira metafunção estabelecida pelos autores, função composicional, que se ocupa de perceber o modo de organização dos elementos na imagem.

Assim, o foco da nossa proposta surge da necessidade de aproximação das culturas juvenis que vigoram no cotidiano escolar, tornando, assim, a abordagem mais instigante e significativa para os alunos. Nesse contexto, é fundamental que o professor promova discussões sobre a variedade de gêneros que encontramos em nosso cotidiano, observando marcas constitutivas próprias em suas configurações, como intenções, cores, formatos, tamanhos de fontes, imagens, sons, dentre outros.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **TDICS e Educação: estabelecendo diálogos**

A contemporaneidade passa por mudanças rápidas e profundas em diversos âmbitos como o pessoal, o familiar e o social. No entanto, grande parte dessas mudanças ainda não atingiu o contexto escolar, o que provocaria transformações positivas nas práticas docentes e nas relações que se dão no cotidiano das escolas:

As TDICS já são uma realidade em muitas dimensões, inclusive na educação. O mundo digital muda rapidamente e é importante fomentar a discussão sobre os impactos do digital na educação, objetivando apontar como tem se dado essa inserção e quais as transformações fundamentais que devem ocorrer no espaço escolar (SOUZA E SANTOS, 2018, p. 40).

As TDICS têm possibilitado aos professores do século XXI redesenhar suas relações e modificar a forma de agir com o outro, lidar com a informação e, principalmente, com o conhecimento, graças à integração de semioses (multisemiose, ou ainda multimodalidade), o espaço interativo marcado pela plurissignificação, a polifonia presente nos discursos do ciberespaço, que apontam para o redesenho, sobretudo, das práticas de letramento na hipermídia, conforme defende Rojo (2013). Tais mudanças nos letramentos digitais não somente acontecem devido aos avanços tecnológicos,

mas também a uma nova mentalidade, que pode ser exercida - ou não - por meio de tecnologias digitais:

Conceber a educação hoje remete-nos para os novos processos sociais, sustentados significativamente por uma cultura em rede, implicando-nos na inevitabilidade de integrar o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano dos indivíduos de potencializar a sociabilidades aí existentes (MOREIRA E JANUÁRIO, 2014, p.73)

As instituições de ensino enfrentam não apenas o desafio de incorporar às TDICS como elementos da prática pedagógica, mas também de refletir sobre a construção da concepção dos docentes sobre os recursos disponíveis.

Disto isto, em um contexto educativo marcado por mudanças, é importante que a escola prepare seus alunos para esta sociedade que se apresenta cada vez mais digital, ajudando-lhes se posicionarem criticamente, contudo, respeitando as diferenças e identidades múltiplas forjadas no universo ciberespacial, pois “os avanços das tecnologias de informação e da comunicação, e em particular da Internet, têm estimulado de forma decisiva a aprendizagem, para além das estruturas educativas formais”, como afirmam Moreira e Januário (2014, p.74).

### **A multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa: ressignificando os textos**

Ao longo da história, os textos têm mudado (inovado) as formas de sua composição, o seu modo de fazer, as práticas de leitura em que estão envolvidos. Imaginem agora, que vimos admitindo que o texto é uma composição necessariamente multimodal? O que fazer? E como ficamos nós, que temos a tarefa de ensinar os alunos a lerem e a produzirem textos? Tarefa certamente complexa (RIBEIRO, 2016).

A leitura, se tratada como prática social, na escola, deve ser trabalhada de forma significativa. Para tanto, é necessário conceber que as práticas de leitura contemporâneas são marcadas pela abundância da “oferta” de gêneros textuais e pela diversidade de suas formas de reprodução, de sua multiplicidade de formas de comunicação para a construção do sentido, sem mencionar ainda o aumento de diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea.

Os diversos modos semióticos que se cooptam para compor o texto, ou seja, das linguagens que se reúnem para fazerem significar, provocam desafios aos leitores. (CANI E COSCARELLI, 2016). A multimodalidade, ou seja, a associação de várias linguagens, com destaque para a associação da imagem e da escrita,

tem se desenvolvido com as inovações da comunicação. De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996), as diferentes semioses veiculam o sentido do texto e demandam estratégias de navegação para uma melhor compreensão da mensagem; assim podemos pensar que chegamos a uma era em que “a escrita aparece sujeita à lógica da imagem”.

Neste arranjo de linguagens que compõem os gêneros textuais, não se pode perder de vista que há um propósito comunicativo quando linguagens se fundem (palavra e imagem), o que implica saberes metodológicos e teóricos específicos para a sua compreensão:

Imagem e palavra mantêm uma relação mais próxima [...] todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual (DIONÍSIO, 2011, p. 74).

Em se tratando do ensino de Língua portuguesa, é preciso também que os professores também se resignifiquem, desenvolvendo atividades que privilegiem a lógica do visual, considerando que os gêneros multimodais exigem de todo leitor habilidades que o impelem para a lida com diversas linguagens. Corroborando esse pensamento, Cani e Coscarelli (2016), alertam para importância dos alunos compreenderem as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais (multimodais) presentes nos textos para agirem criticamente sobre eles.

Kress e Van Leeuwen (1996), autores da Gramática do Design Visual (GDV), sinalizam para a criação de estratégias pedagógicas efetivas para o trabalho com a multimodalidade, em destaque, para o trabalho com a imagem, reportando-se sempre para o desenvolvimento do letramento visual, no intuito de fazer com que os alunos ampliem suas capacidades de questionar, interpretar e criticar. De acordo com os autores, para que esse objetivo seja atingido, as estruturas visuais são importantes, pois a sua combinação é responsável pela construção do texto.

Em sua proposta, os autores da GDV, inspirados na gramática sistêmico-funcional de Halliday, apresentam três metafunções, voltadas para o código semiótico da linguagem, são elas: representacional, interativa e composicional. Esse tipo de gramática possui uma sintaxe própria que faz referência a semioses e imagens presentes na língua.

Destacamos, entre as três metafunções apresentadas, a função composicional, pelo fato de nossa proposta didática, cerne deste estudo, concentrar suas atividades de leitura, através da sua compreensão. A função composicional diz

respeito à escolha dos elementos e seus modos de estruturação. Para sua compreensão, três fatores são necessários: o valor da informação, a saliência e a estruturação.

O valor da informação tem haver com a posição do participante e do espectador na composição visual, posições essas que ditam valores informacionais distintos. Há, pois, nos posicionamentos, a intencionalidade para a composição. A saliência faz referência ao modo de disposição na composição imagética, com o intuito de chamar atenção do leitor. Assim, planos de fundos, cores, contrastes, combinação de imagens, entre outros, influenciam na construção do sentido, atentando também para valores intencionais. Por fim, a estruturação faz menção à presença ou não de elementos interligados e como eles se encontram na disposição das imagens.

Mediante a este contexto ressignificativo de análise, que convida a utilização de novas práticas pedagógicas com gêneros multimodais em sala de aula, defendemos que o ensino de Língua Portuguesa não pode restringir-se ao código escrito, pois os textos que compõem os gêneros da contemporaneidade estão repletos de imagens, sons e movimentos.

### **Uma imagem vale mais que mil palavras: trabalhando a multimodalidade no Hiperconto Multissemiótico**

Apresentaremos, a seguir, uma proposta didática que foi elaborada para ser desenvolvida no Ensino Médio, mas optamos por não indicar, especificamente, uma série e nem um intervalo de tempo, uma vez que ela pode adequar-se à realidade da turma (ou escola) que for aplicada. Considerando que as inovações tecnológicas “exigem” dos professores uma nova postura pedagógica, sugerimos uma atividade de leitura, dividida em 05 (cinco) “momentos didáticos”, enfatizando-se, para tanto, os aspectos multimodais do gênero textual Hiperconto Multissemiótico. Essa proposta encontra-se fundamentada em Kress e Van Leeuwen (1996), em suas proposições acerca da Gramática do Design Visual, destacando a função composicional, que alude para a organização dos elementos visuais na composição imagética. Senão, vejamos:



<b>A MULTIMODALIDADE NO HIPERCONTO MULTISSEMIÓTICO</b>	
<b>1º momento didático: Explorando conhecimentos prévios</b>	- Refletir, com os alunos, sobre quais os gêneros multimodais que conhecem, se já conheciam algum gênero da ambiência digital e se conheciam o gênero Hiperconto Multissemiótico (HM).
<b>2º momento didático: Conhecendo o gênero Hiperconto Multissemiótico</b>	- Apresentação do HM “Um Estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding. - Estrutura e principais características do gênero textual HM; - Apresentar aproximações com os gêneros clássicos (Conto);
<b>3º momento: Trabalhando a construção das interfaces</b>	- Exploração dos <i>links</i> : - Observação da predominância e escolhas de cores. - Observação das imagens (local, fundo utilizado, entre outros). - Observação da utilização dos recursos sonoros.
<b>4º momento didático: Construindo o Hiperconto Multissemiótico</b>	- Construção do Hiperconto, com os alunos, na plataforma <a href="http://www.umestudoemvermelho.com.br">www.umestudoemvermelho.com.br</a> - Explicação do conceito de autoria, de acordo com Rojo (2013).
<b>5º momento didático: Refletindo sobre a experiência com o HM na sala de aula</b>	- Socialização das impressões de leitura/produção com os alunos participantes.

Gráfico 1: Proposta Didática para o trabalho com o Hiperconto Multissemiótico  
Fonte: Autoria dos Pesquisadores

Visando uma melhor compreensão para o desenvolvimento desta proposta didática, seguiremos com a descrição dos 05 (cinco) momentos didáticos. Vejamos:

**Primeiro momento didático:** O professor deverá promover um debate, no intuito de saber se os alunos já têm conhecimento sobre gêneros multimodais. Faz-se necessário, para tanto, que o professor lembre aos alunos esse conceito, pois eles devem ter lido charges, tirinhas, histórias em quadrinhos, mas não os associam a essa nomenclatura. Durante esse momento, também é importante observar se os alunos conhecem gêneros textuais que circulam no meio digital, haja vista que as respostas o direcionarão para a realização do segundo momento interativo. Para o professor, o levantamento dos conhecimentos prévios em uma atividade de leitura apresenta-se como crucial no estabelecimento da construção de sentido(s), pois devemos aproveitar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos.

**Segundo momento didático:** O professor deverá fazer a apresentação e leitura de um Hiperconto Multissemiótico. Sugerimos o hiperconto “Um estudo em vermelho”, de autoria de Marcelo Spalding, jornalista, escritor e idealizador do portal “Literatura Digital” e precursor do movimento em defesa da literatura digital no Brasil. Necessita-se, então, que o professor projete na lousa o Hiperconto, de forma que todos os alunos possam visualizá-lo e para que possam interagir na discussão. Esse hiperconto utiliza-se de ferramentas tecnológicas que potencializam a narrativa. Mas, é errôneo conceber esse tipo de narrativa digital como um jogo, pois este tem como finalidade a vitória, diferentemente do hiperconto que tem em seu cerne outros propósitos, como, por exemplo, a divulgação da literatura digital.

Em “Um estudo em vermelho”, a construção do conto pelo autor se dá a partir das respostas ao *e-mail* trocado diretamente com o personagem principal o Mr. Dupin. A trama versa na solução de um caso pelo detetive em questão, personagem principal da história, que necessita de colher informações da pessoa que solicitou seus serviços, no caso, o próprio autor, com o intuito de solucionar o caso. O professor deve explicitar, também, os novos modos de ler e escrever advindos do ambiente digital.

**Terceiro momento didático:** Durante a leitura do HM, de forma mais explícita, o professor deverá focar na terceira metafunção, proposta pelos autores da GDV (composicional. Inicialmente, deve chamar a atenção para o local onde estão postos os *links*, destacando o fato de cada *link* desempenhar um papel diferente e intervir diretamente na construção do texto e, conseqüentemente, em sua estruturação. Também deve chamar atenção, dos alunos, para a escolha e o jogo de cores utilizados na interface, fazendo com que reflitam o porquê da



escolha das cores, tanto no plano de fundo, como nas letras ou nas figuras. Deve ainda destacar a disposição da imagens e os locais que se encontram no Hiperconto, fazendo sempre com que os alunos reflitam e questionem tais organizações. Nesse momento, o professor deverá questionar a utilização dos recursos sonoros na narrativa, se estes influenciam ou não para a construção do HM, bem como a forma como se apresenta na composição da(s) interface(s).

**Quarto momento didático:** O professor deverá instruir os alunos para que acessem a plataforma citada anteriormente. Mas, para isso, o professor deve conduzir os alunos ao laboratório de informática ou outro ambiente escolar que possam conectar-se à internet. Caso não haja condições para isso, o professor deverá solicitar que os alunos tragam celulares para a realização da atividade. Se a escola não possuir sinal *wifi*, o professor deverá rotear internet através de seu próprio celular, ou pedir para que eles realizem o procedimento em casa, registrando com *prints* cada etapa realizada. Feitas estas considerações, os alunos deverão ler/produzir o seu próprio HM. O professor deverá chamar atenção que, agora, além de leitores, eles também serão escritores da história que leram/produziram. Deve também dizer aos alunos que essa prática é considerada corriqueira em textos produzidos na/pela *web 2.0* e que, cada vez mais, as leituras e a escritas tornam-se colaborativas, se compartilhadas no meio cibernético.

**Quinto momento didático:** O último momento interativo direciona-se para a socialização da leitura/escritura do HM. O professor deve questionar, aos alunos, quais foram as impressões obtidas durante a leitura/produção do HM e as diferenças sentidas entre a leitura e a escrita na ambiência digital e no meio impresso. Essas impressões podem ser ditas e discutidas oralmente, mas também podem ser escritas na lousa, visando uma melhor sistematização das ideias apresentadas.

A partir da proposta didática acima apresentada, é possível demonstrar que o trabalho com a leitura, em meios digitais, caracteriza-se, principalmente, pela construção de sentidos revelada pelos aspectos multimodais dos gêneros textuais. Em propostas como esta, o aluno assume uma postura ativa no seu processo de conhecimento, o que torna o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa mais eficaz e significativo.

## CONCLUSÃO

Na atualidade, por vivemos imersos em uma confluência de linguagens, que se manifestam de diferentes formas, em diversos gêneros textuais e em distintos suportes, a potencialidade do trabalho com a multimodalidade no ensino de língua portuguesa deve ser urgente na sala de aula.

Assumir tal postura conduz a caminhos traçados para uma prática inovadora a partir da leitura de textos multimodais alocados na internet, já que, hoje, para transitar neste meio, as competências (de leitura e de escrita) não podem ser as mesmas de antigamente. E o Hiperconto Multissemiótico possibilita atingir esse objetivo, como foi demonstrado neste estudo.

## REFERÊNCIAS

CANI, J.B; COSCARELLI, C.V. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexos em propostas didáticas. In.: KERSCH, D.F; COSCARELLI, C.V; CANI, J.B. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.**

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

KRESS, G.R; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: a grammar of Visual Design.* Londres: Routledge, 1996.

MOREIRA, J.A; JANUÁRIO, S. Redes sociais e educação: reflexões acerca do facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C; SANTOS, E (orgs.). **Facebook e educação: Publicar, curtir, compartilhar.** Campina Grande: Eduepb, 2014.

RIBEIRO, A.E. **Textos multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane et al (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola, 2013.

SOUZA, F.M; SANTOS, G.D. **Velhas práticas e novos suportes?** Crenças e reflexões a respeito das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Rio de Janeiro: Oficina da leitura, 2018.

SPALDING, M. **Um Estudo em Vermelho.** Disponível em < <http://www.hiperconto.com.br/estudoemvermelho/> > Acesso em 10 de junho de 2018.

ZACHARIAS, V.R.C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. P.16-29. In.: COSCARELLI, C.V. (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.