

**LETRAMENTO COM TEXTO MULTIMODAL:  
UMA EXPERIÊNCIA COM AS TIRAS DE *MAFALDA***

*Claudia Cristina de Sousa Rangel dos Santos* (FIC)  
[claudiacmsantos@ig.com.br](mailto:claudiacmsantos@ig.com.br)

**1. Considerações iniciais**

O mundo contemporâneo expõe o indivíduo a diversos gêneros textuais e exige uma maior competência na sua compreensão leitora/escritora, tornando necessária uma nova postura da escola, a fim de promover uma prática de letramento que produza cidadãos que circulem em todas as esferas de atividade social da linguagem.

Visando a adequação escolar para atender a essa demanda, o MEC propõe, através dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental*, uma nova abordagem de ensino da língua portuguesa, baseada nos diversos gêneros do discurso, preparando o aluno para as práticas sociais cotidianas.

Neste artigo, pretendemos propor um trabalho de letramento a partir do gênero quadrinhos, por se tratar de um material de apoio didático que oferece muitos recursos expressivos e que exige do leitor um esforço maior para interpretá-lo, ou seja, um letramento que promova a interação das duas semioses envolvidas, a verbal e a icônica.

Utilizaremos as tiras de *Mafalda*, por ser um material bastante conhecido de nossos alunos, critério que contribuiu para a definição do “corpus” dessa pesquisa, pois fica mais receptivo trabalhar com personagens que eles já conhecem e gostam.

Definido o tema, buscaremos pesquisar que tipo de contribuição as tiras podem oferecer para a prática do letramento, considerando crité-

rios como fatores pragmáticos da textualidade, diferentes semioses, conhecimento de mundo, avanços tecnológicos. A partir desses critérios, proporemos uma abordagem voltada para desenvolver no aluno a competência leitora/escritora, a fim de buscar sentido nos textos que circulam socialmente, como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## **2. *Texto e textualidade***

Definir texto não é tarefa das mais fáceis. Texto é formado por frases, mas um amontoado de frases não caracteriza um texto. Um grupo de frases para ser considerado texto precisa fazer algum sentido e obedecer alguns critérios, a fim de atingir o propósito da comunicação.

Quando se produz um texto escrito, tem-se por objetivo comunicar um sentimento, um pensamento ou uma ideia e o ato de escrever significa que se deseja que o outro leia e compreenda aquilo que se escreveu. Esse tipo de concepção de texto é denominado sociointeracional.

Nessa concepção, a compreensão leva em consideração não só o conhecimento do código, ou seja, a construção de um sentido é uma atividade interativa que considera também o contexto comunicacional e o conjunto de saberes do outro, além dos elementos linguísticos e da forma de organização textual.

Segundo Koch e Elias (2010, p. 39), ao processar um texto, ativamos três grandes sistemas de conhecimento que são o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O conhecimento linguístico refere-se à superfície textual, ou seja, elementos coesivos, lexicais, além da adequação ao tema. O conhecimento enciclopédico, também chamado conhecimento de mundo – conhecimento que armazenamos com base no que lemos ou ouvimos – é aquele que coopera para a compreensão do sentido, principalmente no caso das charges e outros textos de humor, sempre que fazem alusão a algum fato político, cultural ou social. O conhecimento interacional é o que se relaciona com o contexto comunicativo e permite o reconhecimento do modelo social de interação proposto, situando-o no gênero textual adequado.

Na Alemanha, no início dos anos 60, surge a linguística textual, ramo da linguística que se dedica a dar conta “do estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Trata-se de uma área do conhecimento que, em suma, parte do pressuposto de que todo falante de uma língua é dotado de habilidades que permitem reescrever um texto, dar um título a ele, resumi-lo e, além disso, distinguir entre um grupo de frases soltas e um texto, reconhece a existência de uma competência linguística em cada interlocutor.

Uma das principais preocupações da linguística textual é definir texto e textualidade. Para tanto, compreende a textualidade como características necessárias para se fazer distinção entre texto e um conjunto de frases que não fazem sentido.

Beaugrande e Dressler, em 1981 (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 93), apresentam os sete princípios da textualidade, que são: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

A coesão é o fator responsável pela unidade do texto. Utiliza-se de recursos linguísticos como substituição, reiteração e recorrência de termos, a fim de promover o encadeamento de frases em parágrafos e dos próprios parágrafos em si, cuidando para que nenhum desses elementos fique solto e sem sentido.

A coerência é o princípio que trata do processamento cognitivo do texto, ativando os modelos globais, que são aqueles conhecimentos prévios comuns a todos os falantes de determinada língua e que são adaptados para estabelecer relações de sentido, no momento de processar um texto. É importante ressaltar que, contrariamente ao que se afirma a coesão não é pré-requisito para a existência da coerência, tampouco esta para a existência daquela. A ausência de um desses não exclui, como se tem visto, a presença do outro.

O critério da intencionalidade se refere à subjetividade do produtor do texto e diz respeito ao seu objetivo no momento da sua produção textual. Em contrapartida, o critério da aceitabilidade está centrado no receptor do texto, que classifica se é aceitável, coerente, coeso e se tem alguma relevância para ele.

A situacionalidade relaciona o texto ao contexto de uso, à adequação da forma e propósito comunicativo, promovendo maior clareza nas possíveis interpretações de sentido.

Intertextualidade é o critério que trata das relações que um texto mantém com outros textos já existentes – relação dialógica entre textos. Segundo esse critério, o autor, ao produzir um texto, aciona todo o seu

conhecimento a respeito do tema tratado e, também o receptor busca, na sua bagagem de conhecimento de mundo, subsídios para buscar um sentido possível.

O critério da informatividade trata de acrescentar um dado – informação – ao tema tratado. Um texto informativo é aquele que acrescenta conhecimento, ou seja, que produz expectativa no leitor com relação ao que ele tem a dizer. Nesse critério, deve haver o equilíbrio entre a informação velha (antiga) e a nova, o que vale dizer, entre o que foi dito e o que será dito.

Os critérios de textualização não constituem um manual para uma boa produção textual, mas de aspectos que devem ser considerados no ato de comunicar-se por meio de textos, promovendo a interação produtor-leitor/falante, ouvinte de forma eficiente na produção de sentido. A ausência de um deles, ou mais até, não impede que um texto atinja o seu objetivo maior, que é comunicar.

### **3. *Textos multimodais***

A evolução tecnológica trouxe para a comunicação textual a utilização de outras formas de representação, que não só a escrita, consequentemente, as habilidades textuais de emissor e receptor também precisam ser revistas, a fim de promover a competência de ambos na produção e interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos, os quais se utilizam de diferentes linguagens semióticas como a fala, a escrita, a comunicação visual, sonora, além de recursos tecnológicos como os do computador.

As diferentes semioses que conjugam os textos multimodais precisam ser interpretadas a fim de conduzir o leitor a um sentido possível para o texto. Palavras e imagens se relacionam, complementam-se e comunicam aspectos relevantes, contribuindo para a coerência textual.

A compreensão textual é uma atividade complexa, que exige algum esforço do leitor, que se utiliza de esquemas cognitivos, promovendo a interação emissor-texto-receptor, na intenção de alcançar um sentido possível. Não basta se prender ao significado literal das palavras, é necessário inferir, contextualizar, conhecer o código, mobilizar conhecimentos prévios, além da colaboração de todas as partes envolvidas neste processo.

O fator cultura também deve ser considerado quando se trata de textos multimodais, uma vez que uma cor, um gesto ou uma imagem podem ter um significado para uma cultura e não dizer nada para outra. Essa é uma das dificuldades que os leitores encontram ao buscar sentido em algumas charges ou cartuns oriundos de outras culturas, pois a referência não faz sentido se ele não tem conhecimento do tema.

No caso de textos que articulam escrita e imagem, o leitor precisa desenvolver a capacidade crítica para reconhecer a força ideológica que esse tipo de representação imprime ao texto, qual a relação significante-significado e, também, o que levou o produtor a eger essa forma de representação, considerando os contextos cultural, linguístico e situacional. Além disso, observar a coerência do verbal e do não verbal, isto é, deve haver unidade de sentido, senão a imagem assume um caráter meramente ilustrativo.

A leitura de uma comunicação visual é uma atividade complexa, pois a imagem possui a propriedade de referência – relaciona um signo a um sentido – que é comum à linguística, mas se distingue por sua necessidade de uma experiência visual prévia, ou seja, uma experiência na percepção daquilo que ela representa.

A imagem relaciona o homem e o mundo através de representações daquilo que lhe é familiar, possibilitando a atribuição de sentido por meio da referência ao real, estabelecendo uma espécie de código visual, que permite a compreensão da mensagem, pois imagens são signos não verbais portadores de significação, portanto parte importante na produção de sentido num texto multimodal.

Surge, então, a necessidade de se abordar, na prática escolar, textos que utilizem vários meios semióticos, como os que circulam socialmente, a fim de familiarizar o aluno com as variadas práticas comunicativas, despertando as consciências crítica e analítica, além de promover sua participação como cidadão envolvido na prática social da comunicação.

#### **4. Letramento ou multiletramento?**

O termo “letramento”, recentemente introduzido no vocabulário da língua portuguesa, surgiu a partir da necessidade de nomear um fenômeno – a não apropriação da prática da leitura e da escrita – observado por educadores ao perceberem que não bastava alfabetizar, ou seja,

transmitir as técnicas da leitura e da escrita, mas ensinar o exercício da prática social da leitura e da escrita.

Soares (2001, p. 58-59) afirma que o nível de letramento está relacionado com as condições socioeconômicas e culturais dos grupos sociais e defende a existência de condições básicas para a sua ocorrência, tais como a escolarização da população e a disponibilidade de material para leitura. Para ela, torna-se imprescindível uma imersão no mundo da leitura e da escrita, pois não adianta só ensinar a ler e a escrever sem proporcionar as condições para que os indivíduos exercitem aquilo que aprenderam, por entender o letramento como um *continuum*, quer dizer, um aumento/acúmulo de informações, conhecimentos que se adquire através das práticas sociais da leitura.

Com o avanço tecnológico e com as novas ferramentas de trabalho, proporcionadas pela grande rede midiática e digital, vê-se a necessidade de reformular o conceito de letramento, pois a otimização desses recursos traz consigo mensagens que utilizam variadas formas de linguagem, e o indivíduo letrado precisa ser capaz de compreender e produzir textos, o que significa tornar-se mais proficiente em sua própria língua.

Dionísio (2008, p. 120) é uma das primeiras autoras brasileiras a falar em “multiletramento” (letramentos) e defende que a prática do letramento imagético (signo visual) seja incorporada à prática do letramento da escrita (signo verbal) visto que a “multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito” (*Idem*).

O caráter social do letramento é levar o indivíduo a interagir, não só por meio da fala, mas, também, pelo discurso escrito, com suas peculiaridades tais como: tamanho e tipo de letras, cores e formatos e, além desses, os elementos pictóricos (imagens), tornando-o um ser multimodal, quer dizer, um ser que domina várias formas de uso da linguagem e, em decorrência, um cidadão mais participativo e proficiente na sua prática leitora/escritora.

A multimodalidade é um traço constitutivo tanto do texto falado, quanto do texto escrito e, segundo Dionísio (2008, p. 121-122), quando se fala ou se escreve, utiliza-se, no mínimo, dois modos de representação (palavras e gestos, palavras e imagens) e esses aspectos verbais e pictoriais estão interligados de tal forma que a ausência de um deles acarreta numa incompletude semântica que produz a perda da unidade global do texto.

Os gêneros multimodais requerem uma maior atenção do educador, já que a multimodalidade textual exige, também, diversas práticas de letramentos, pois não é só juntar palavras e imagens, antes, relacioná-los, respeitando princípios de organização, por se tratar de diferentes formas de representação da comunicação humana, com variados graus de informatividade visual, justificando, assim, a necessidade de um letramento plural, que contemple múltiplas esferas da linguagem, a saber: multiletramento.

### **5. A tirinha: origem e composição**

As histórias em quadrinhos surgiram na Europa, em meados do século XIX, com dois autores: Busch e Topffer e o primeiro herói dos quadrinhos, O Menino Amarelo, no final do mesmo século, desenhado por Richard Outcault. Sua publicação era feita no “New York World”, semanalmente (MENDONÇA, 2005, p. 194).

A tipologia textual predominante nos quadrinhos é a narrativa, mas isso não impede que sejam utilizados outros tipos como o injuntivo e o argumentativo, inclusive dentro de uma única sequência, sem produzir algum tipo de prejuízo para a interpretabilidade desse tipo de texto.

A mistura de elementos visuais e verbais, que caracteriza os quadrinhos, exige maior esforço do leitor para sua interpretabilidade, visto que além dos elementos comuns da narrativa, os quadrinhos utilizam uma linguagem simbólica e recursos muitas vezes compartilhados pelos diversos autores do gênero e que são desconhecidos pelo iniciante nesse tipo de leitura, o que reforça a ideia da necessidade de uma “alfabetização”.

Apesar de se tratar de um gênero escrito, os quadrinhos utilizam a forma da linguagem oral, representada geralmente com o auxílio de balões, o que não significa que sua representação só poderá ocorrer desse modo.

De acordo com Ramos (2009, p. 57-58), o tipo de letra utilizado nos quadrinhos também possui a sua função como recurso expressivo, assim, uma letra maior e em negrito sugere uma fala emocional, um tipo menor indica uma fala sussurrada ou medo e, além disso, o formato também deve ser considerado, pois pode representar aspectos da escrita de um personagem, algo que ele esteja lendo, ênfase em determinada ex-

pressão ou idioma diferente, de acordo com a intenção comunicativa de cada autor.

As onomatopeias são muito difundidas nos quadrinhos e têm a função de impor ritmo à narrativa; em alguns casos são grafadas na forma dos balões e em caracteres grandes, próximas do local de ocorrência do som que representam (VERGUEIRO, 2010, p. 63).

Elementos da linguagem icônica como: plano, ângulo de visão, metáforas visuais e figuras cinéticas também devem ser levados em consideração para alcançar a total compreensão do texto dos quadrinhos.

Por se tratar de imagens estáticas, os autores de quadrinhos se utilizam de figuras cinéticas para dar a impressão de movimento, velocidade, trajetória e diversas outras situações nas quais tenham a intenção de dar a ilusão de mobilidade.

Outro recurso bastante utilizado são as metáforas visuais – signos ou convenções gráficas que representam expressões do senso comum, como “ver estrelas” – que reforçam o conteúdo verbal e promovem rápida compreensão da ideia.

Por todos os aspectos vistos, as tiras em quadrinhos são um material de apoio didático que oferecem muitos recursos expressivos para aproveitamento em sala de aula, e utilizá-las somente para aplicação de exercícios estruturais é perder a chance de explorar todo o seu potencial pedagógico. Cabe ao docente saber empregar esses recursos promovendo o multiletramento, pois a proposta dos PCN, ao empregar os diferentes gêneros, é explorar de forma adequada as várias formas de linguagem que não sejam somente as do código verbal.

## **6. *Letramento com texto multimodal: uma experiência com as tiras de Mafalda (análise do “corpus”)***

Utilizaremos três tiras da personagem *Mafalda* para esta análise, identificando quais aspectos característicos da linguagem dos quadrinhos devem ser considerados na busca de sentido para esse gênero textual, a fim de contemplar o multiletramento, ou seja, o letramento com texto multimodal do gênero tira em quadrinhos.

A tira inicia com a imagem de Mafalda ajoelhada no chão, quase deitada, escrevendo em um caderno. Percebe-se a ausência do balão, característica dos quadrinhos para representar a fala, porém há um texto



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

que é atribuído à Mafalda e, também, nota-se que o tipo de letra não é o padrão para a escrita em quadrinhos, trata-se de uma letra cursiva, muito semelhante à letra de uma criança. Ao relacionarmos a imagem ao texto verbal, chegamos à conclusão de que se trata da representação da escrita de Mafalda no seu diário.

**Ilustração 01**



**Fonte: QUINO. *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 92.**

O texto verbal do primeiro quadro termina com um sinal de pontuação – as reticências – que indica que aquela “fala” continua no quadro seguinte. No segundo quadro, a representação da escrita da menina inicia-se e termina por reticências, o que significa que ainda não está concluída, e a imagem mostra Mafalda na mesma posição e atitude – de escrita no diário.

Dois elementos diferentes aparecem no terceiro quadro: uma nuvem que traz um cheiro e uma representação comum nos quadrinhos, a onomatopeia “SNIF”, que, aliadas à imagem de Mafalda com a cabeça levantada, sugerem que ela sentiu algum cheiro no ar.

Os quadrinhos são representações estáticas, mas que representam movimentos e se utilizam de alguns recursos para lograr seu intento. Dentre esses recursos, encontramos no terceiro quadrinho a representação de uma “nuvem-fumaça”, que invade a cena e seu desenho sinuoso indica o movimento do ar.

As figuras cinéticas são outro tipo de representação de movimento bastante utilizadas na linguagem dos quadrinhos. São aquelas linhas ou riscos que simulam o movimento de alguém ou algo. Nessa tira, Quino utiliza linhas cinéticas próximas ao nariz de Mafalda, o que, juntamente com a nuvem sinuosa que atravessa todo o quadro e a onomatopeia, produz o efeito de sentido de que Mafalda sentiu algum cheiro diferente no ar.

No último quadrinho, o autor retoma o texto verbal com reticências, que atuam como um elemento de coesão, indicando a continuidade da escrita de Mafalda no diário. Depreende-se do texto verbal que a me-

nina não gosta de sopa, pois ela diz que acordou contente e, após sentir cheiro de sopa no ar, cogita a possibilidade de mudar de estado de espírito por volta do meio-dia.

**Ilustração 2**



**Fonte: QUINO. *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 247.**

No primeiro quadrinho da ilustração (03), vemos um bebê, Guile, irmão de Mafalda, observando uma fotografia em uma revista e há vários balões representando a sua fala. Percebemos que todas as falas são dele e que cada balão indica um momento diferente – turno – de fala, ou seja, houve uma pausa entre uma fala e outra, por isso, cada balão contém a fala de um determinado momento.

Sobre esse quadro, também vale ressaltar a representação da fala de Guile, um bebê de dois anos, que é feita de forma peculiar, como a oralidade de um bebê, pois os quadrinhos, apesar de utilizarem texto escrito, constroem a representação da fala tal como é feita na oralidade, logo, se a fala é de um bebê, é representada como os bebês falam.

Os dois quadros seguintes não apresentam texto verbal, mas a leitura da imagem mostra que Guile olhou novamente a foto da revista e foi ver sua mãe, a fim de conferir o que sua irmã afirmou.

No último quadro, ao constatar que sua mãe não é Brigitte Bardot, Guile esboça uma reação: choro. Essa reação é expressa na forma de lágrimas e mais outros dois recursos expressivos da linguagem dos quadrinhos que são a onomatopeia – BUÁÁ!... – e o balão chamado de glacial, ou seja, o balão vai pingando, contribuindo para a compreensão do sentido do texto, que é o de que Guile chora quando constata que sua mãe realmente não é a atriz francesa Brigitte Bardot.

A tira começa com o pai de Mafalda comprando um chocolate a ela em uma banca de jornal e doces. A seguir, dois aspectos importantes da linguagem dos quadrinhos são abordados: o solilóquio e a representação do movimento.

**Ilustração 03**



**Fonte: QUINO. *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 4.**

O fato de o pai falar sozinho “em voz alta”, é um recurso dos quadrinhos para representar uma situação comum, na qual a pessoa externa o pensamento em voz alta, sem ter qualquer interlocutor para “ouvir”, designada “solilóquio”. Outro aspecto que também deve ser observado, a fim de confirmar que se trata de representação de fala e não de pensamento, é a forma do apêndice, que é o utilizado para representar a fala, diferindo do que expressa o pensamento, que é em forma de bolhas sucessivas.

O pai está feliz em agradar a filha e sua fala pode ser confirmada pelo gesto de jogar o chocolate para o alto. Nesse caso, o movimento é representado na forma de uma linha tracejada, indicando o percurso do chocolate.

O recurso da linha tracejada é repetido no quadro seguinte, para mostrar o movimento brusco que o pai faz, ao ser puxado pela filha, demonstrando a ansiedade da garota, que pode ser confirmada de dois modos: no balão de fala do pai, em que percebemos o “assalto de turno”, ou seja, um personagem não aguarda o fim da fala do outro e não permite que este conclua sua fala, interrompendo-o, como acontece na oralidade, e, também, no tipo de letra utilizado no balão (maior, em negrito e seguida de um ponto de exclamação, indicando a ansiedade da menina).

No último quadro, o leitor é instigado a buscar um sentido, pois ocorre uma espécie de “hiato” entre o terceiro e o quarto quadros, levando o leitor a inferir que a menina, decepcionada por não receber o presente que queria, rejeita o chocolate que o pai trouxe, provocando nele o gosto do fracasso.

## 7. Conclusão

Com base no “corpus” analisado, verificamos que as tiras oferecem elementos que contribuem para a prática do letramento e propomos uma abordagem que se aprofunde na utilização de recursos expressivos como balão, tipografia, onomatopeias, metáforas visuais etc. e sua contribuição na produção de sentido, promovendo a proficiência do produtor-leitor/falante-ouvinte.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL/SEB. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. ver. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

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

QUINO. *Toda a Mafalda*. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed., 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.