

Multimodalidade e o conhecimento de mundo: Articulações necessárias para a construção de sentido**Multimodality and knowledge of the world: Necessary articles for the construction of meaning**

DOI:10.34117/bjdv6n11-422

Recebimento dos originais: 19/10/2020

Aceitação para publicação: 19/11/2020

Neide Araújo Castilho TenoPesquisadora Sênior da PPGL – Mestrado em Letras PPGL/UEMS/CG
E-mail cteno@uol.com.br**Edinéia Leite dos Santos Oliveira**Mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL/UEMS/CG
E-mail edineia-leite@hotmail.com**Ana Paula Faustino de Oliveira**Mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL/UEMS/CG
E-mail paulinha61@outlook.com**RESUMO**

Com os avanços das tecnologias da informação, a natureza textual não mais se reserva, em se construir somente pela linguagem escrita, ela engloba as múltiplas e diversificadas semioses, e o texto passa a ser algo multimodal. A multimodalidade surge, neste contexto, como uma proposta de desenvolver as habilidades leitoras, o sentido, conhecimento de mundo para uma aprendizagem significativa. O presente artigo tem a finalidade de discorrer acerca da importância de um texto multimodal e os tipos de conhecimentos que devem ser ativados para a compreensão de sentido. Propomos discutir a importância do conhecimento de mundo de textos multimodais para o processo da construção de sentido, e para construção do texto recorreremos à revisão de literatura com foco nos referenciais da Linguística de texto e da multimodalidade. Assim os pressupostos teóricos de Koch (2002, 2010), Dionísio (2005), Rojo e Moura (2012), Koch e Elias (2015), Koch e Travaglia (1989), entre outros subsidiaram a revisão. Os resultados do estudo já trouxeram evidências que o conhecimento de mundo e a construção de sentidos de um texto surge da postura de articular os elementos da linguagem verbal e não-verbal, no processo da leitura. Um estudo desta natureza pode trazer impacto nos alunos, à medida que aprendem a descobrir marcas e traços multimodais presentes em diferentes textos.

Palavras-chave: Multimodalidade, Conhecimento de mundo, Construção de Sentido.**ABSTRACT**

With the advances in information technologies, the textual nature is no longer reserved, in building only by written language, it encompasses multiple and diverse semioses and the text becomes something multimodal. In this context, multimodality appears as a proposal to develop reading skills, meaning, and knowledge of the world for meaningful learning. This article aims to discuss the importance of a multimodal text and the types of knowledge that

must be activated to understand meaning. We propose to discuss the importance of knowledge of the world of multimodal texts for the process of construction of meaning, and for the construction of the text, we resort to literature review focusing on the references of text Linguistics and multimodality. Thus the theoretical assumptions of Koch (2002, 2010), Dionísio (2005), Rojo and Moura (2012), Koch and Elias (2015), Koch and Travaglia (1989), among others, supported the review. The results of the study have already brought evidence that the knowledge of the world and the construction of meanings of a text arises from the attitude of articulating the elements of verbal and non-verbal language, in the reading process. A study of this nature can have an impact on students, as they learn to discover marks and multimodal traits present in different texts

Keywords: Multimodality, World knowledge, Construction of Sense.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias tem provocado a consolidação e ampliação de textos derivados das mais distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e visual). A articulação de diferentes códigos tem promovido o surgimento de textos de natureza multimodal. Assim, não só o código verbal basta para uma eficaz aprendizagem, a predominância na atualidade da linguagem visual e outras modalidades, tem surgido como artefatos para compreensão de textos e informações. O processo de leitura e escrita têm exigido dos sujeitos competências mais avançadas acerca de letramento para atribuir sentidos a textos multimodais, quer sejam impressos ou digitais.

Estudiosos como Kleiman (1989) e Koch e Elias (2018), reconhece que para a concretização da produção de sentido na materialidade de um texto ou discurso, quanto maior for os saberes do leitor, como: saberes prévios, antecipações, seleções, paráfrases, inferências, mais facilidades para compreender um texto, uma imagem. A construção de sentido não ocorre no vazio, por isso considerar o contexto de uso da linguagem, é considerar o conhecimento da língua, do mundo e da situação comunicativa. Koch e Elias (2018, p. 64), utiliza da metáfora do iceberg para explicar como entender a situação de compreensão de texto com linguagem verbal ou visual, de maneira que:

[...] que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o iceberg como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido.

Depõe as estudiosas para a importância de reconhecer os contextos como um conjunto de saberes que os interlocutores necessitam para a construção de um texto. Assim como Koch e Elias (2018), Kleiman (2008), são os ensinamentos da Linguística Textual que respaldam as

postulações dos PCN(2016). O fato de envolver a *construção de sentidos, na leitura de textos multimodais, é entender que outras habilidades são necessárias para a compreensão de mundo.*

Importante reconhecer, que muitas discussões já foram realizadas acerca de um ensino mais tecnológico para viver em uma sociedade genuinamente tecnológica. A criação dos PCN(1998) no século XXI, foi um marco para repensar uma nova perspectiva de ensino no contexto de sala de aula, e mais recente os BNCC(2018) sinaliza para letramentos digitais ou os multiletramentos, além da cultura do impresso, “é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 487)

Ao considerar o cultural digital, o documento, a (BNCC) sinaliza para desenvolver habilidades próprias da contemporaneidade, que é competências com as tecnologias digitais, fato esse que vem de encontro com o domínio dos letramentos digitais, ampliando assim a noção de letramento, como uma maneira de envolver os diferentes tipos de “representação do conhecimento existentes em nossa sociedade” (DIONÍSIO, 2011, p. 138). Esse estudioso da linguagem corrobora com a discussão expondo que:

Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados (DIONÍSIO, 2011, p. 39).

Na exterioridade da multimodalidade a disposição textual não se contenta tão somente com a linguagem escrita, entra em sua composição os elementos semióticos, tanto ao plano verbal, quanto ao visual da linguagem. Dionísio (2007), considera a multimodalidade como um processo marcado pela reunião de diferenciadas formas de representação, tanto oral como escrita, entre outras semioses, a linguagem gestual. Segundo a estudiosa “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (p. 178), constituem semioses que devem ser consideradas numa construto textual.

Nesse bojo de discussões, encontramos a ideia de práticas escritas presentes no contexto digital, embora o letramento digital não é a mesma coisa que o letramento impresso, uma vez que há a possibilidade de uma nova construção com a presença da multimodalidade. Barton; Lee, (2015, p. 47), explica que “com o impresso tradicional, o leitor tem escasso controle sobre

o layout ou fontes. No entanto, quando se trata de multimodalidade na tela do computador, é relativamente fácil para alguém produzir textos multimodais”. Em contexto virtual, o usuário tem a possibilidade de escolha de diferentes caminhos para realizar uma leitura e a presença da multimodalidade contribui para essas escolhas.

Ao balizarmos a relação escola com um ensino mais contemporâneas apontamos para práticas e perspectivas, para alunos e professores do século XXI. Essa provocação faz pensar em uma ruptura no aspecto do ensino tradicional e a necessidade de buscar ações mais efetivas na educação e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação (NTDICS), premissa imperativa para o reconhecimento da multiplicidade cultural e a importância dos textos multissemióticos no contexto do ensino. Nessa proposta, podemos pensar no redimensionamento do currículo escolar com a inclusão do Multiletramento (múltiplas linguagens) de forma a oportunizar ao aluno o uso de “qualquer atividade semiótica, incluindo a utilização da língua para consumir e produzir textos” incluindo textos com sentido, assunto presente nas discussões propostas pelo Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTIZIS et al, 2000).

Para este texto concentramos nossos esforços para pensar no Multiletramento e a o conhecimento de mundo do leitor como uma maneira de pensar em um ensino de leitura e de um leitor crítico. Assim, o presente artigo tem a finalidade de discorrer acerca da importância de um texto multimodal e os tipos de conhecimentos que devem ser ativados para a compreensão de sentido.

O próximo subitem faz uma revisão de literatura com foco nos referenciais da Linguística de Texto, e da multimodalidade e para isso envolvemos teóricos como: Rojo e Moura (2012), Dionísio (2005), Kress e van Leeuwen (2006), entre outros que desenvolveram estudos na temática em pauta.

2 LETRAMENTOS DIGITAL, VISUAL E CRÍTICO NO VIÉS DOS MULTILETRAMENTOS

Começamos abordando as referências do termo multiletramentos emergente do debate de um grupo de professores e estudiosos dos letramentos New London Group (Grupo de Nova Londres-GNL), nos Estados Unidos anos 90, com resultado da publicação do livro Uma pedagogia dos Multiletramentos. Na época a globalização e a tecnologia motivaram este grupo a realizar os estudos da leitura, da comunicação, das práticas pedagógicas perante as transformações socioculturais. O New London Group proporciona reflexões interessantes acerca da linguagem e para a educação linguística ao fundamentar o termo Multimodalidade,

pois segundo Rojo e Moura (2019, p.19) “o impacto das novas mídias digitais [...] já não eram mais essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens”. As transformações na sociedade com avanço tecnológico não modificou somente os textos mas a forma de ler os textos multimodais.

Ao referir-se ao ensino de leitura por meio dos multiletramentos Dionísio (2005, p. 160), expõe que, na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. Para a estudiosa a multimodalidade amplia o ensino aprendizagem por estar presente tanto no discurso oral como na linguagem escrita, pois os textos contemporâneos são “cada vez mais arranjos não-padrões” o que torna possível aos sujeitos a desenvolver competências para a compreensão de outros modos de ler.

Os teóricos Kress e van Leeuwen (2006), corrobora com essa temática explicitando que a multimodalidade está presente nos textos de muitas formas, e se materializar, também por vários modos semióticos, que causam implicações diversas. Por modos semióticos pode se dizer de um ou mais recursos (olhar, cor, gesto, linguagem escrita, gesto, efeitos sonoros,) para a produção de sentido. A multimodalidade sob essa ótica trata de uma exterioridade na linguagem, uma vez que cada construção terá sempre multimodos envolvidos na construção do texto. A partir “teoria da multimodalidade” surge a “gramática do design visual”, (GDV) que se apresenta como uma ferramenta para os estudos de textos com imagem entendendo que elas apresentam estruturas sintáticas para analisar os recursos multimodais. Desenvolvida por (KRESS E VAN LEUWEEN ,2001, 2006), esta gramática origina-se dos estudos da teoria da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2004).

Os estudiosos Cope e Kalantzis (2009) contribuem ao referir-se que os textos multimodais da contemporaneidade comumente são encontrados nos suportes eletrônicos, pois podem não vir somente combinando textos escritos, mas permeando combinações com imagens, áudios, vídeos entre outros modos que servem para combinar com outras linguagens na constituição do sentido.

Dessa forma, a junção de mais de uma linguagem na comunicação e com o avanço tecnológico passa a ser categorizada como multimodalidade em estudos e pesquisas em diversas áreas (Hemais, 2015) depois que relacionaram o uso das tecnologias, diversas modalidades de comunicação, conhecimentos discursivos e linguísticos. Endossamos os pressupostos de alguns estudiosos acerca dos estudos da linguagem e com os "movimentos pedagógicos" envolvidos com o conceito de multiletramentos, pois esses movimentos são aqueles como: *prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática*

transformada, vinculando a prática situada na imersão em práticas relacionadas as culturas dos alunos relacionando-as com práticas de outras esferas e contextos. Podemos entender que são práticas dentro de uma esfera de aprendizagem e os alunos tornam habilitados para compreender seu diferentes modos a partir de suas experiências de mundo.

A instrução aberta são todas as intervenções que o professor realiza para fundamentar atividades de aprendizagem; isso implica em processos colaborativos e interativos na relação professor-aluno a fim de contribuir para uma aprendizagem significativa. Cope e Kalantzis (2000) aposta em alunos motivados e conscientes a medida que percebem que é possível ter o domínio das relações sociais e históricas do contexto inseridos.

Os alunos adquirem habilidades para interpretar diferentes conceitos, analisar críticas de diferentes modos, para à produção de uma prática transformada, seja de recepção, produção e distribuição, todo conhecimento desenvolvido no enquadramento crítico com a finalidade de contribuir para um crescente domínio na prática, e compreensão consciente das relações sociais (COPE; KALANTIZ, 2000): Assevera este estudioso, que a multimodalidade subsidia o aluno em compreensões acerca da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico, com práticas que os ajudem simultaneamente a interpretar e revisar o que têm aprendido.

O movimento da prática transformada, necessita sempre de repensar desde o início da etapa (prática situada) e num processo evolutivo desenvolver modos, criar e cumprir de maneira refletida novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores. Somos adeptos da Pedagogia dos Multiletramentos como um outro olhar para a construção de sentidos, e a suscetibilidade para as mudanças e inovações, comprometida com uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 184).

A principal intenção das quatro práticas pedagógicas é desmistificar o caráter de alunos passivos e meros repositores de gramática, reprodutores de conteúdos como única via de aprendizagem para isso Rojo (2009) em seus trabalhos aprofunda o conceito de letramento e desenvolve os conceitos de competência de leitura frente as exigências das novas práticas sociais de letramentos. A autora sustenta os ensinamentos de Bonini (2006) e Geraldí (1984) no sentido de direcionar o leitor a refletir acerca dos problemas de escrita e ensino de língua portuguesa. A pesquisadora Rojo considera a linguagem como uma maneira de dar conta das demandas da “sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação”, e para tanto compreende importante “uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam” (ROJO, 2009 p. 90).

3 LETRAMENTOS DIGITAL, VISUAL E CRÍTICO

Práticas didáticas plurais e multimodais configuram como conceitos advindos do Letramento digital alcançadas por meio das ferramentas digitais. As práticas sociais com uso das tecnologias digitais, constituem as práticas de letramento digital e essas tecnologias servem para ampliar o conceito de letramento digital, que de acordo com Xavier (2009) o letramento digital:

Trata-se de novas práticas lecto-escritas e interacionais efetuadas em ambiente digital com intenso uso de hipertextos *on e off-line* bem como se caracteriza por uma intensa prática de comunicação por meio dos novos gêneros digitais mediados por aparelhos tecnológicos. Ligar o computador, digitar um texto, acessar correio-eletrônico na *web*, navegar explorativamente por informações disponíveis na Internet, usufruir dos recursos multimídia de celular, jogar on-line com parceiros localizados dentro e fora de seu país de origem são habilidades encontradas no sujeito que já adquiriu o letramento digital em diversos graus (XAVIER, 2009, p.4)

Diante desse conceito de letramento digital encontramos o desafio de lidar com os diferentes textos presentes nas tecnologias digitais, pois sua estrutura aglutina diferentes semioses. Compreender a leitura desses textos multimodais é considerar a sua constituição, ou seja, olhar para os recursos visuais, para os sinais que se apresentam nos textos, o que chamamos de gênero textual híbrido. Esses outros modos /recursos que propõem as tecnologias digitais são vistos como possibilidades de ensino mais interacionista centrada para no diálogo, pois com a veiculação de recursos semióticos nos textos, imagem e linguagem verbal juntas se complementam com propósito comunicativo. A partir desse conceito podemos considerar que o letramento visual agrega esse conjunto de novos multiletramentos já mencionado neste texto pelo grupo New London Group, que faz referência para o uso da linguagem verbal, e o uso das imagens e no uso de recursos computacionais para construir e dar sentido.

Nessa ótica que Van Leuween (2011) aponta que a imagem tem constituído um divisor de águas para compreender os diferentes modos de comunicação e interação dando destaque para as composições multimodais, que não deixam de ser textos que transmitem sentido utilizando mais de um meio semiótico. E também, o letramento crítico não se apresenta como um conhecimento pronto e acabado, ele proporciona não só espaços para os estudos de aspectos linguísticos da gramática, mas articula, analisa o que o texto propõe e considera o lugar de fala do sujeito, seus valores na sociedade e o reflexo dos sentidos para as práticas sociais.

A criticidade vai além do diálogo com os aspectos linguísticos, as intenções dos textos se manifestam nos diferentes textos e nas diferentes formas de pensar sobre a linguagem, o que contribui na formação crítica. Discutir as transformações da sociedade torna um papel importante no interior das escolas, uma vez que esta instituição é a responsável pela cidadania.

Sob essa ótica, podemos dizer da percepção crítica como uma manifestação do leitor, e a possibilidade de quebrar essa organização e inserir diferentes leituras no processo de construção dos sentidos do texto (ROCHA; MACIEL, 2015).

4 CONHECIMENTO DE MUNDO

Iniciamos esse subitem apoiando na construção de sentido como elemento necessário para compreender um texto. A noção de texto adotada pela linguística textual teve seus primórdios nos estudos de Beaugrande (1997). A obra desse estudioso, denominada "New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society" (Novos Fundamentos para uma Ciência do Texto e do Discurso: Cognição, Comunicação e Liberdade de Acesso ao Conhecimento e à Sociedade), publicada em 1997, além de constituir um marco para linguística textual, define as perspectivas futuras para a linguística, definindo texto como "um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas"(S/P).

Sob o olhar dessa perspectiva, os princípios de textualização ganham status e para satisfazer a ideia de texto, Beaugrande e Dressler (1981) propõe os sete padrões de textualidade como condições imprescindíveis para uma ação linguística, cognitiva e social. Considerado como um segundo momento da linguística no Brasil, pesquisadores brasileiros consideram esses padrões como critérios e acrescentam outros, posicionando que além da coerência, outros fatores contribuem para caracterização da textualidade (cf. Marcuschi (1983); Fávero (1985); Koch (1996, 1997); Koch e Fávero (1985); Koch, e Travaglia, (1996); Antunes, (1996)¹.

Os aspectos mais enfatizados nesse segundo momento foram os critérios de textualidade, mormente a coesão textual e a progressão temática; além da coerência textual, a intertextualidade; os mecanismos de conexão (conectores semânticos e pragmático/discursivos. Num momento mais atual, Koch (1996) amplia seus estudos acerca da construção de texto, e juntamente com outros pesquisadores, Koch e Travaglia (1989,

¹ Cf. MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983

FÁVERO, L. L. **Intencionalidade e aceitabilidade como critérios de textualidade**. Cadernos PUC, 1985.

KOCH, I. G. V. A coesão textual e a construção dos sentidos. In: I. MAGALHÃES (org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996. 79-90.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V e L. L. FÁVERO. **Crítérios de textualidade**. Veredas, 1985.

KOCH, I. G. V e L. C. TRAVAGLIA. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

TRAVAGLIA, L. C. Tipologia textual e a coesão/coerência no texto oral: transições tipológicas. In: CASTILHO & BASÍLIO (org.) **Gramática do Português Falado IV: Estudos Descritivos**. Campinas: Edunicamp/Fapesp, 1996.

KOCH, I. G. V e L. C. TRAVAGLIA. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

ANTUNES, I. C. **Aspectos da coesão do texto**. Recife: UFPE, 1996.

1990), passa a considerar os mecanismos de coesão sob outros enfoques, o da (coesão remissiva ou referencial) e os que são responsáveis pela progressão textual, o que vai abonar a continuidade de sentidos, denominado de (coesão sequencial).

Marcuschi (2008) ao discorrer sobre a textualização, retoma os setes fatores considerados imprescindíveis para o texto e construção de sentido: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, para compor o rol de outros fatores para acercar-se do domínio das práticas de linguagem. Esses domínios são entendidos pelo estudioso como “uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica, etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”(MARCUSCHI (2008, P. 194).

Consideramos a textualidade como uma identidade materializada de caráter linguístico, social e cultural, uma vez que o texto tem sido um construto composto de intervenções linguísticas, não –linguísticas, mas, todavia, de interferências interacionais, cognitivas e sociais. No dizer de (KOCH e ELIAS, 2018, p. 15), para compreender um texto “ não basta o conhecimento da língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade”

No bojo dessas considerações, e em consonância com a BNCC (2018), encontramos o ensino da leitura, que requer do sujeito atividades interativas, interpretativas com um olhar atento em elementos linguísticos (e não-linguísticos), os elementos multimodais que surgem na superfície textual, e segundo Koch e Elias, (2018), demanda a mobilização de um extenso conjunto de saberes e conhecimento dos leitores para compreensão de um evento comunicativo.

Alguns estudiosos alcunham de conhecimento de mundo, outros preferem conhecimentos prévios. Tanto um como o outro estão relacionados aos elementos textuais como traço de constituição de sentido de um texto. É na concepção interacionista de linguagem, que encontramos subsídios para discutir acerca da leitura e os procedimentos de produção de sentido, pois as relações que existem no diálogo ocorrem entre o texto e o leitor.

A literatura acerca da linguística depõe que os conhecimentos prévios é quando o leitor faz previsões, antecipa ideias e faz inferências sobre o texto. A expectativa é que o leitor reconheça os significados apreendidos pelo texto, e constrói outros diante de estratégias inerentes ao texto, tudo de acordo com os conhecimentos já adquiridos e a vivência cultural, porque “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de

conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2008, p. 13).

Na obra “Ler e compreender: os sentidos do texto” Koch (2018) faz registros que os conhecimentos prévios são condições fundamentais para o estabelecimento da interação entre leitor e texto com maior e ou menor intensidade, durabilidade e qualidade, e assim as novas informações contidas no texto, o leitor faz inferências, comparações relacionando-as com o conteúdo apresentado. É uma forma do leitor avaliar as informações que lhes são apresentadas, produzindo sentido para a sua leitura de forma estratégica permitindo autorregular o próprio processo de leitura. Nesta atividade de leitura ativa-se: lugar social, relações com o outro, os saberes da comunidade no qual o leitor (indivíduo) está inserido e seus conhecimentos textuais. Lembrando que esses conhecimentos prévios são diferentes de um leitor para outro implicando aceitar sua pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto (Koch, 2018, p.21).

A estudiosa Coscarelli (2002), por sua vez, ao refletir sobre as inferências, relaciona os elementos do conhecimento prévio do leitor, com a situação comunicativa (linguagem) o que possibilita o leitor fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais (cognitivas) necessárias à compreensão do texto. Nesta mesma linha de raciocínio, a estudiosa destaca as inferências como uma abordagem que contribui com o leitor no ato da leitura, pois este mobiliza informações relacionadas ao assunto que está sendo proposto e faz previsões sobre o que espera encontrar. Segundo a pesquisadora “as inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto” (p.02) .

A pesquisadora nos adverte para o fato de as inferências ser informações que o leitor e receptor adiciona ao estímulo linguístico, por ele recebido e de posse desse estímulo, basicamente algumas inferências “não exigem necessariamente mais tempo de processamento e que o aumento no tempo de leitura pode estar relacionado com o objetivo da leitura [...] da familiaridade do leitor com aquele assunto, entre outros fatores” (COSCARELLI, 2002.p.8).

Destacamos o papel da escola, e dos agentes da educação, que tem procurado distanciar dos aspectos ligados a representação de sentido, à medida que valorizam, com maior ênfase, os textos impressos, os textos dos livros didáticos, materiais que enfatizam em sua grande maioria aspectos verbais. Sob essa ótica, destacamos a multimodalidade, que caminha ao contrário a esse distanciamento, porque propõe a utilizar diferentes designs para propagar sentidos (ROCHA ; MACIEL,2019) não só nos aspectos linguísticos como no gestual, espacial, visual e sonoro.

O conhecimento de mundo e ou prévio trata enfim da verificação de tudo o que o aluno traz do seu contexto para dialogar com que lhe é proposto no espaço escolar como normas para aprender, conhecer e no qual tem acesso a variedade de práticas letradas, validadas ou não nas sociedades em geral (Rojo, 2012). Esse conhecimento se apresenta como uma forma de inserção e interação com o outro, com a multiplicidade de culturas por textos híbridos de diferentes letramentos : digital, visual e crítico e por meio da leitura percebe-se a interação autor-texto-leitor o leitor amplia sua percepção de construção de sentido sobre sua realidade além dos muros da escola.

Com base no conhecimento de mundo endossamos os ensinamentos de Rojo (2012) quando esta faz correlações com os (multi)letramentos , prefixo “multi” novo(as) multiplicidades de linguagens, modos ou semioses dos mais variados textos em circulação que o grupo de Nova Londres buscaram sistematizar como os sentidos poderiam ser representados a partir da combinação de cinco modalidades de representação/interpretação: linguístico, visual, gestual, espacial e sonoro . Podemos dizer que um texto multimodal compõe de duas ou mais modalidades conforme depõe a pesquisadora, uma vez que a multimodalidade e ou multissemiótica de textos na contemporaneidade exigem do leitor conhecimento sob o enfoque dos multiletramentos . Nessa linha de raciocínio é que e destacamos a importância dos textos compostos de múltiplas linguagens, que exigem do leitor habilidades e práticas diferenciadas para compreender a produção de cada uma delas (multiletramentos) .

Essa relação de conhecimentos prévios do leitor com os multiletramentos são considerados por Coscarelli (2002) como uma maneira de motivar informações semânticas a partir de outras é o mesmo que pensar . Numa leitura de textos híbridos, com duas ou mais modalidades, maior é a amplitude no campo semântico e na aquisição de vocabulário para a construção de sentido. As múltiplas linguagens, de certa maneira, facilitam a compreensão do texto e a inserção do aluno em novas situações de aprendizagem, por isso o argumento da importância das relações com a teorias e pedagogias articuladas aos multiletramentos, trazem mudanças significativas e exercem impactos nas formas de construir e disseminar conhecimentos.

Ao considerar a pedagogia dos multiletramentos como sedutora das múltiplas linguagens, podemos vincular os aspectos da multiculturalidade, como uma maneira de “compreender a cultura do alunado, sendo, necessário, o desenvolvimento de letramentos críticos, imprescindíveis para que as práticas de leitura e escrita” (FREITAS, TENO, BARBOZA, 2016, p.55), com potencialidades de provocar sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste estudo pautou em discorrer acerca da importância de um texto multimodal e os tipos de conhecimentos que devem ser ativados para a compreensão de sentido. O estudo proporcionou alguns conhecimentos importantes acerca da leitura, suas estratégias e sua relação com a multimodalidade. Os textos multimodais permitem (re) pensar a noção tradicional do ato de ler e que no dia a dia estamos circundados por diversos gêneros de textos multimodais.

Sabemos que os textos não são exclusivamente escritos, podendo encontrá-los contendo diferentes semioses, com elementos visuais, sonoros e ou se apresenta de forma estática ou em movimento como e ou ocorre nas propagandas, vídeos e ou séries. A estudiosa Duboc, (2015) explica que dentro dos textos multimodais o gênero transcende a estrutura fixa composicional alcançando novas formas de comunicação que exigem novos letramentos para compreensão e assim possibilitando uma aprendizagem significativa como prática social.

O estudo teórico favoreceu também conhecimentos de novas experiências de leitura, bem como contribuiu para um melhor desempenho no que se refere à compreensão dos sentidos do texto; possibilitando entender a multiplicidade de semioses que compõem os textos multimodais. A multimodalidade abre um leque de (oportunidades) informações, o que consente que os leitores construam outros/novos sentidos sobre o texto e também desenvolvam a criticidade para atuarem como cidadãos conscientes no seu cotidiano da comunidade a qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vanderlis Legramante e MACIEL Ruberval Franco. **Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa**: discutindo processos de construção de sentidos. *Guavira Letras* (ISSN: 1980-1858), Três Lagoas/MS, v. 14, n. 28, p. 280-297, set./dez. 2018

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998

BONINI, Adair. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n° 03, set/desembro – 2006.

COPE, Bill ; KALANTZIS, Maru. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures, Routledge, London, 2000.

COPE, Bill, KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning**, Pedagogies: An International Journal, Vol. 4, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mario.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

DIONISIO, Ângela Paiva . Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, Luis Antônio ; DIONISIO, Anagela Paiva (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BEAUGRANDE, R. de. **New Foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society**. Norwood, Alex, 1997.

BEAUGRANDE, R. de e DRESSLER, W.U. **Introduction to Texlinguistics** . Londres: Longman, 1981.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECKZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011

DUBOC, Ana Paula Martinez, Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko ; MACIEL, Ruberval Franco. (orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Editora Fontes, 2015, 2ª ed.

FREITAS, Silvane Aparecida, TENO, Neide Araujo Castilho, BARBOZA, Sandra Noeli Rezende de Oliveira. **A concepção de aula como acontecimento e as práticas de multiletramento: um discurso pedagógico polêmico**. Revista Confluencia, N.o 51 – 2.º semestre de 2016 – Rio de Janeiro.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, Joao Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: Psychology Press, 2000, p. 19.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood.; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **An introduction to Functional Grammar**. London : Hodder Education, 2004.

HEMAIS, Barbara Jane Wilcox . Práticas Pedagógicas no Ensino de Inglês: Integrando gênero discursivos e multimodalidade. In: **Gêneros Discursivos e Multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de Inglês**. / Barbara Jane Wilcox Herais(Org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da Leitura**. Campinas, SP. Editora Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Vilaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2 ed. London: Routledge, 2006.

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

ROJO, Helena Rodrigues Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Helena Rodrigues Roxane. R; **Pedagogia dos Multiletramentos**. ROJO, Helena Rodrigues Roxane ; MOURA, Almeida Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Helena Rodrigues Roxane., ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Letramentos, mídias , linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROCHA, Hilsdorf Rocha ; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática**. In: ROCHA, Hilsdorf

Rocha.; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes, 2015. p. 13-29

ROCHA, Cláudia Hilsdorf.; MACIEL, Ruberval Franco .Multimodalidade , letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo, MACIEL, Ruberval Franco(orgs).**Formação e pratica docente em língua portuguesa e literatura**.Campinas,SP: Pontes Editores, 2019. p.117-144

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

XAVIER, Antônio Carlos Xavier. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**.Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2009.

VAN LEEUWEN, T. **The language of colour: an introduction**. Routledge Publishing, 2011
SITES

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão revista. MEC: 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>. Acesso em 25 fev. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. MEC: 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 25 fev. 2019.