

# Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica

## Leila Maria Taveira Monteiro

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0949-5359>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6258678454203604>

E-mail: [leilamonteiro@hotmail.com](mailto:leilamonteiro@hotmail.com)

Data de submissão: 20/03/2020 | Data de aprovação: 28/04/2020

## 1 Introdução

Seja qual for a área do conhecimento em que se atue hoje em dia, é facilmente observável o crescente papel de destaque desempenhado pela imagem nos meios de comunicação e na vida cotidiana. Essa progressiva e inegável presença traz inúmeros desafios e questionamentos, especialmente para Professores e Educadores em geral.

Dada a riqueza de percepções inerente ao meio acadêmico, é natural que diferentes interpretações se debrucem sobre a dinâmica dessa convivência entre múltiplas linguagens nos processos de comunicação humana. Entretanto, parece haver um consenso a respeito de que os recursos visuais, ao interagir com a língua falada e escrita, concorrem para a construção de um sentido único e abrangente.

Esse significado singular resulta de distintas camadas de linguagens que se somam e dialogam, a despeito de suas particularidades e, até mesmo, por causa dessas. Ao contrário de uma eventual “competição” que se poderia imaginar entre esses sistemas diversos, é sua soma, que, de forma convergente, resulta em um sentido único, ressignificado por meio de diferentes canais semióticos que se relacionam e ajustam para a construção de um novo sentido. Referindo-se à síntese entre linguagem verbal e visual, Petrie (2003, p. 139) endossa que “de forma crescente, o significado se elabora pela fusão desses elementos.”

Como ocorre com todo sistema aberto, o complexo processo comunicativo humano se aprofunda de forma natural com o passar do tempo: enquanto alguns elementos perdem sua relevância, ou passam a funcionar de modo distinto, novos componentes se agregam, fazendo com que um contínuo processo de auto-organização promova incessante renovação e expansão.

A tecnologia tem concorrido de modo decisivo para essas alterações, ao possibilitar, em brevíssimo espaço de tempo, o surgimento de novos meios de comunicação, em especial, o modo digital. Nesse ambiente, os textos são capazes de gerar uma ampla rede de significados, pois conectam planos verbais, imagens estáticas e/ou dinâmicas e sons. Paiva (2007) observa que, curiosamente, ao mesmo tempo em que é afetada pelas novidades da tecnologia, a língua é promotora de novos gêneros que são criados, ou transformados e se divulgam através desses mesmos meios, em um contínuo processo de troca e interação.

Uma das principais consequências dessas mudanças é o deslocamento do papel central exercido, durante longo tempo, pela linguagem verbal escrita em direção a uma crescente

importância assumida pela linguagem visual. Entretanto, se por um lado, educadores e pesquisadores reconhecem a virtual fusão entre linguagem verbal e não-verbal presente em nossa cultura contemporânea, avaliamos que ainda há muito a ser feito a esse respeito em termos de pesquisa e estudo, especialmente quanto ao ambiente escolar.

Royce (2002) observa que a primazia da linguagem escrita e falada (a primeira, tradicionalmente, mais valorizada que a segunda) reduziu, durante muito tempo, a importância de recursos visuais na transmissão e na aquisição de informação e conhecimento. Entretanto, possibilitar que indivíduos em formação desenvolvam competências voltadas para novas práticas discursivas de comunicação e de expressão é parte integrante do papel do profissional da Educação como agente social.

Para fazer frente aos enormes desafios que a crescente presença da tecnologia na vida contemporânea traz para o processo comunicativo faz-se necessário incorporar ao ambiente pedagógico o conceito de “competência comunicativa multimodal” como em Royce (ibid.).

Para o autor, o conceito designa a habilidade de compreender textos cujo significado deriva da junção das linguagens visual e verbal, assim como a aptidão de nos comunicarmos através desses textos compostos, ou seja, multimodais. A conceituação proposta nasce na premissa de que a decodificação do significado se encontra atrelada ao potencial de sentido das diferentes modalidades que coparticipam do processo comunicativo, interagindo e se complementando.

Dessa forma, é nossa proposta problematizar e defender que os profissionais em foco busquem se aprofundar na temática da multimodalidade, de modo que as mudanças aqui abordadas sejam compreendidas em sua real amplitude e possam levar a ganhos para o ambiente pedagógico que, em essência, é o espaço do nosso interesse.

É fato que o aprendiz contemporâneo traz consigo uma nova visão da realidade e do processo de aquisição de conhecimento. Os apelos e estímulos visuais a que está diariamente exposto não podem ser ignorados em sua capacidade de sedução, sob o risco de que as práticas educacionais regulares pareçam pouco atraentes e nada estimulantes.

Por conseguinte, defendemos a necessidade de que a prática pedagógica se desenvolva segundo um amplo conceito de multiletramento \_ como será aqui exposto \_ e sugerimos o uso regular de recursos pedagógicos com amparo na multimodalidade, tais como páginas da *internet*, filmes, vídeos, ilustrações, gráficos, *slides*, dramatizações teatrais e outros.

Acreditamos que explorar essa multiplicidade de linguagens permite instrumentalizar nossos aprendizes com novas competências linguísticas e discursivas, a fim de que se tornem produtores eficientes e receptores críticos em uma sociedade marcada pela presença de textos multimodais. Para tal, são necessários professores que busquem conhecimentos sólidos nessa temática, de forma que possam explorar recursos pedagógicos amparados na múltipla coocorrência de linguagens, de forma direcionada e intencional, informada e não intuitiva.

## 2 Multimodalidade e multiletramento

Cope e Kalantzis (2003, p.5) definem multimodalidade como a capacidade de um texto de reunir várias linguagens além da linguagem verbal. Para os pesquisadores, “o significado se constrói de forma crescentemente multimodal \_ em que os modos escritos de linguagem são uma parte e parcela de padrões do significado de natureza visual, espacial e de áudio.”

Na construção textual calcada na conexão entre elementos provenientes de diferenciados registros da linguagem, cada elemento funciona de modo autônomo, com liberdade para se correlacionar de diversas maneiras, gerando novas combinações e significados que irão se transformar em um construto semiótico. Para Lemke (2002):

A especificidade e a precisão que são possíveis com um texto-imagem são imensamente maiores do que é possível com o texto, ou a imagem isolados. Nenhum texto é uma imagem. Nenhum texto tem, exatamente, o mesmo conjunto de recursos de significados que toda e qualquer imagem. Nenhuma imagem ou representação visual significa de modo completo e, unicamente, os mesmos modos que um determinado texto pode significar. É essa incomensurabilidade essencial que permite que significados genuinamente novos se realizem a partir da combinação de multimodalidades. (LEMKE, 2002, p.303)

A premissa que se impõe é a percepção do sentido como resultado da coexistência entre as linguagens escrita e visual, que não devem ser vistas como excludentes, ou opostas entre si. Na verdade, os meios verbal e imagético são complementares, pois a conjunção de imagem e texto amplia o significado de um e outro respectivamente.

Quando levada à sala de aula, a consciência a respeito desse processo somatório abre novos caminhos para a atuação do professor. É possível não apenas se buscar a utilização de recursos multimodais que enriqueçam e facilitem o processo de aquisição de conhecimento, como, igualmente, reduzir o descompasso existente entre o forte apelo da imagem nas gerações mais recentes e a primazia exercida pela linguagem linear escrita no ambiente pedagógico tradicional.

Assim, uma melhor compreensão a respeito do tema da coocorrência de linguagens e da relevância da aplicação de textos multimodais como recursos de sala de aula acarreta o entendimento de que indivíduos em formação precisam ser instrumentalizados com competências adequadas a novas exigências de leitura.

Nesse campo do saber, o termo “letramento” é solidamente reconhecido como o domínio das habilidades de escrita e leitura do texto verbal, visando à inserção e à interação no tecido social. Ao incluirmos a capacidade do indivíduo para perceber e decodificar o complexo somatório de linguagens que coexistem em um texto multimodal, criamos a necessidade de uma nova conceituação: o termo “multiletramento” deixa de se referir, exclusivamente, à capacitação mencionada para abranger a competência de se construir significação por meio de outras linguagens que não o texto linear escrito.

Segundo esses novos parâmetros, um indivíduo multiletrado é capaz de operar em ambientes onde variadas modalidades coocorrem e constroem significados que são veiculados pelas mais diversas formas de linguagem. A coexistência de diferentes dimensões,

especialmente a visual e a verbal, cria um espaço textual único a ser processado pelo receptor que, na impossibilidade de dissociar os dois elementos, desenvolve diferentes estratégias para a construção do sentido, potencializando a força de ambos, por meio de um processo de interação recíproco (Cope e Kalantzis, 2001).

A esse processo interativo entre elementos visuais e textuais Johns (1998) se refere como *VTI \_ Verbal Textual Interaction*. O conceito foi proposto no relato de um estudo de caso aplicado a uma aluna de Economia, que analisou a interação entre texto linear e gráficos, texto linear e figuras, e texto linear e desenhos. A participante revelou clara preferência pelas representações visuais, justificando que tinha “preguiça” em relação ao segmento em prosa. Quando solicitada a desenvolver um trabalho com elementos visuais e texto escrito, começou pelos gráficos e, só então, passou à parte escrita, alegando que o segundo deveria explicar o primeiro, indicando perceber os elementos imagéticos como os mais relevantes. Com base nessa investigação, a autora recomenda a inclusão de gráficos, mapas, plantas baixas, desenhos técnicos e outras representações de natureza visual em cursos que frequentemente lidam com esse tipo de dados.

Já em 1985, a necessidade de se analisar os processos cognitivos envolvidos na leitura e compreensão de insumos visuais foi abordada por Pinker, em *Visual Cognition*, obra em que o autor destaca a complexidade envolvida nesses procedimentos. De lá para cá, observa-se nos meios acadêmicos uma atenção crescente em relação ao tema, até chegarmos a Gunther Kress (2010, 2009), pesquisador alemão que aborda a representação visual como produto da comunidade social em que está inserida. Em consequência, o linguista propõe que a análise de um texto multimodal leve em conta as variáveis e especificidades culturais e ideológicas da sociedade que gerou determinada imagem, assim como aquelas do meio onde esse texto circula e é consumido.

Em coautoria com Van Leeuwen, Kress elaborou um construto teórico (2006) em que propõem uma teoria de gramática visual (*The Grammar of Visual Design*) para a análise de representações pictóricas. Nesse trabalho, os pesquisadores concebem a imagem como um sistema complexo, estruturado segundo propósitos semânticos, passíveis de ser identificados. Acreditam que essa linguagem visual dialoga com o sistema de linguagem verbal e que a gramática, mais do que reger a língua e criar regras formais, permite a construção de uma imagem mental da realidade, proporcionando recursos para interpretar e dar sentido às experiências e interações sociais.

Apesar das especificidades do trabalho, a obra proporciona a profissionais das mais diversas vertentes um instrumento seguro e sedutor para melhor compreender a riqueza do conceito de multimodalidade e o papel da pluralidade de linguagens no contexto social. Os parâmetros propostos pelos autores funcionam como instrumentos confiáveis para que se desenvolva um novo olhar sobre textos multimodais, permitindo não só uma percepção mais bem inteirada, como mais segurança e melhor adequação para que sejam apresentados e explorados em nossas salas de aula.

### 3 Multimodalidade e multiletramento no contexto pedagógico

Embora salas de aula sejam espaços multimidiáticos por excelência, onde a linguagem escrita é, de fato, somente um dos tipos de texto que atuam para a construção do significado, o processo de integração e associação entre elementos semióticos coexistentes tem sido pouco valorizado, e a linguagem visual frequentemente fica restrita a um papel coadjuvante. Contudo, mais recentemente, vem tomando corpo a noção de que, em uma sociedade cada vez mais voltada para a imagem, torna-se essencial que instrumentos com base na multimodalidade sejam explorados de forma efetiva no espaço pedagógico.

Direcionando sua temática de pesquisa à sala de aula, Kress (2010) se surpreende com o fato de que, com frequência, professores se limitam à língua verbal escrita, como se esse fosse o único meio para a transmissão de significados. O autor destaca a necessidade de que a imagem seja explorada como elemento de comunicação e, em seus argumentos, cita uma pesquisa realizada com alunos de ciências que utilizaram desenhos para reportar observações feitas com microscópios. Nessa oportunidade, o linguista avalia que as imagens produzidas pelos alunos foram essenciais à condução do estudo e observa que, caso estivessem restritos à escrita, não poderiam descrever suas experiências de modo tão claro e preciso como os desenhos permitiram.

Em um trabalho de compreensão de leitura, realizado ao longo de dois anos, com estudantes brasileiros do ensino fundamental, Martins (2002) relata que houve casos em que as ilustrações conduziram todo o processo de compreensão, por parte dos participantes, que chegaram a ignorar o texto escrito. O leitor, nesse caso, demonstra acreditar que a imagem contém a força necessária para a compreensão do significado, assumindo menos importância a leitura do texto verbal. A pesquisadora observou, ainda, um acentuado engajamento afetivo, cognitivo e estético, em relação ao recurso visual, e os resultados da pesquisa assinalaram que seu uso influenciou o aprendizado dos alunos de modo positivo.

Canning-Wilson (2001, p. 2) argumenta que a multiplicidade sensorial, presente em textos visuais, atua de forma a facilitar a construção de modelos mentais que propiciam o aprendizado. Para a autora, recursos pedagógicos amparados na imagem podem, ainda, atuar como um poderoso elo entre o conteúdo aprendido em sala de aula e sua aplicação prática (ibid, p. 5).

Nesse contexto são, portanto, requeridas novas práticas, para a formação de indivíduos competentes para a produção de textos nascidos da pluralidade de linguagens, como também de receptores efetivos para a análise crítica de textos ancorados na coocorrência de recursos semióticos. Rojo (2009, p. 108) ressalta que “[...] essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados.”

A constatação acarreta a necessidade de que professores utilizem recursos instrucionais sob um olhar renovado, considerando a dinâmica que se estabelece entre diferentes elementos comunicativos, por meio de trocas e superposições. Dessa forma, é preciso que se atente para o fato de que aprendizes diferentes não dedicam a mesma atenção,

nem têm o mesmo nível de consciência, em relação às múltiplas ações que interagem no processo comunicativo.

Assim sendo, avaliamos ser necessário um olhar crítico a partir das novas demandas pedagógicas que se fazem sentir. Para isso, cabe a colocação de perguntas que nos levem a refletir sobre como atua e interage a dinâmica da multimodalidade nos variados textos presentes no cenário pedagógico. Avaliemos, por exemplo, os seguintes aspectos:

- Percebo meus livros e materiais didáticos de uma forma mais crítica e cuidadosa, reparando em como uma série de elementos semióticos concorrem para o sentido como um todo?
- As imagens ali presentes são apenas para atrair a atenção do leitor? Embelezar? Agradar? Ou será que desempenham um papel efetivo e/ou específico no processo de comunicação e construção do significado?
- Será que ilustrações tais como gráficos, mapas, plantas e tabelas, apenas repetem o que o texto escrito transmite, exercendo um papel complementar ou desempenham uma função única, que lhes é peculiar e intransferível, e que não pode ser atribuída ao texto escrito ou falado?
- A presença de elementos imagéticos é explorada de forma a desenvolver em meus aprendizes competências de multiletramento?
- Em caso negativo, o que devo buscar em minha própria formação para que me sinta mais preparado(a) para usar a multimodalidade presente em materiais didáticos rotineiros?
- Preocupo-me em levar meu aprendiz a se tornar um competente produtor de textos multimodais, assim como um efetivo receptor dessa pluralidade de linguagens?
- No caso de atividades digitais no computador, vídeos, filmes, comerciais e práticas pedagógicas como apresentações musicais, teatrais e dramatizações, como devo interpretar o papel dos elementos semióticos que acompanham a linguagem verbal, falada ou escrita? Qual o peso das ações, cores, ângulos, olhares, efeitos de luz, linguagem corporal e outros?
- Procuro avaliar como os elementos comunicativos desses textos afetam o sentido final?
- Como explorar adequada e efetivamente esse conjunto semiótico, capacitando nossos aprendizes para produzir e interpretar essa multiplicidade de linguagens?
- No caso do professor de linguagens: avalio como atividades ilustradas ajudam os alunos a gravar palavras novas ou desenvolver competências linguísticas específicas?
- Procuro complementar atividades do livro curricular usual com tarefas extras envolvendo recursos multimodais?

Uma vez que se espera que professores estejam aptos a lidar com as questões acima com competência e adequação, é lícito indagar como eles podem alcançar essa desejada formação. Afinal, somente produtores e leitores efetivos de textos multimodais podem contribuir para a formação de indivíduos multiletrados.

O psicólogo educacional americano Richard Mayer (2006; 2005) desenvolveu uma série de pesquisas, a respeito de processos cognitivos em aprendizagem mediada por materiais de multimídia, ou seja, aqueles que conjugam linguagem verbal com recursos imagéticos, sejam as imagens estáticas ou dinâmicas. A partir desses estudos, o autor elaborou uma teoria cognitiva de processamento da informação que denomina “Teoria Cognitiva de Aprendizado Multimídia” (*Cognitive Theory of Multimedia Learning*).

Segundo Mayer, a dinâmica de construção do conhecimento se dá através de processos cognitivos de seleção e de organização, através dos quais o aprendiz se engaja, com o objetivo de construir sentido a partir da pluralidade de mensagens a que está exposto. Embora esses estudos enfoquem a compreensão e o aprendizado de temas científicos (fenômenos meteorológicos, mecânica, leis da física, entre outros), sua abrangência permite a aplicação dos mesmos princípios em qualquer ambiente pedagógico.

O modelo de Mayer conceitua o aprendiz como agente do próprio processo de construção do conhecimento. Esse sujeito desenvolve, ativamente, representações mentais, na tentativa de construir significados, a partir de novas experiências e informações e, nesse processo, seleciona, organiza e conecta conhecimento novo, que lhe chega através dos canais verbal e visual, integrando-o ao conhecimento prévio, já armazenado em sua memória.

Com base nessa teoria cognitiva, Mayer e um grupo de colegas pesquisadores desenvolveram sete princípios, para norteamento e orientação da criação e uso de materiais multimidiáticos, que combinem de modo eficiente as diferentes mídias. De forma resumida, são os seguintes:

#### 1. O Princípio de Multimídia

Há ganhos significativos nos processos de retenção e compreensão dos insumos, quando a apresentação do assunto em questão se faz em dois, ou mais formatos distintos, ou seja, quando se utilizam palavras e figuras conjuntamente, em lugar de apenas palavras ou, somente, figuras, sendo que por figuras o autor se refere a qualquer forma, estática ou dinâmica, de gráficos, mapas, fotos, ilustrações, animação e vídeo. Quanto aos ganhos a que o pesquisador se refere, ele destaca que a avaliação diz respeito à qualidade e não à quantidade desse aprendizado.

#### 2. O Princípio da Contiguidade

O processo de aprendizado é mais efetivo, quando palavras e figuras, ou animação e narração, que estão correlacionadas, são apresentadas uma próxima a outra. A apresentação paralela, argumenta o autor, facilita a construção de ligações referenciais entre os diferentes modos de representação, visual e verbal, e, por conseguinte, a compreensão. Em consequência, no que tange a materiais de multimídia, as apresentações simultâneas são mais eficientes do que as sucessivas.

#### 3- O Princípio da Coerência

Consegue-se um melhor aprendizado, quando há uma economia no material, de modo que informações irrelevantes não interfiram, negativamente, no processamento das mensagens que realmente importam. Esse material extra, mesmo que atraente, compete por atenção, desviando o foco do aprendiz, e exige recursos cognitivos que sobrecarregam o processo de aprendizagem. Assim, um material multimodal deve ser curto e objetivo, de modo a permitir a construção de uma representação mental coerente, baseada, apenas, nos elementos-chave do conteúdo a ser elaborado pelo aprendiz.

#### 4. O Princípio da Contiguidade Espacial

Esse princípio diz respeito à proximidade de palavras e imagens, ou seja, é quando palavras e imagens correspondentes estão próximas em vez de afastadas. A disposição simultânea de palavras e gravuras evita que o aprendiz tenha que fazer uso de recursos cognitivos para buscar, visualmente, seja em uma página de livro, ou em uma tela, os elementos das diferentes linguagens o que dificultaria sua retenção na memória. O fato de poderem processar os estímulos ao mesmo tempo facilita o aprendizado de modo significativo.

#### 5. O Princípio da Contiguidade Temporal

O Princípio da Contiguidade Temporal postula que o aprendizado é melhor quando narração oral e animação ocorrem simultaneamente, ao invés de sucessivamente. Quando os trechos correspondentes a representações verbais e visuais ocorrem ao mesmo tempo, é mais provável que o aprendiz seja capaz de construir conexões mentais entre ambas e gravá-las em sua memória de trabalho. Esse processo se torna mais difícil se o insumo sonoro e o visual ocorrem em separado.

#### 6. O Princípio da Modalidade

Alunos aprendem, de modo mais efetivo, a partir de animação e narração oral, do que de animação e texto escrito, isto é, o resultado é mais eficiente quando se alia animação a texto verbal-auditivo. Os termos “efetivo” e “eficiente” se referem, segundo o pesquisador, à qualidade da retenção do conhecimento e sua real incorporação ao repertório do aprendiz.

#### 7. O Princípio das Diferenças Individuais

Esse princípio se volta para a investigação do perfil de aprendiz que mais e melhor se beneficia com o uso de materiais de multimídia, desenvolvidos segundo os princípios sobre os quais discorreremos. Para Mayer, o efeito da utilização de materiais de multimídia, bem elaborados, beneficia de modo mais contundente aprendizes com baixo nível de conhecimento prévio, em relação ao assunto em questão, do que aqueles com muito conhecimento anterior. Para o pesquisador, o ganho mais expressivo ocorre com indivíduos de conhecimento prévio mais reduzido, porque a estrutura dos recursos não exige que recorram a processos cognitivos mais elaborados e permite que possam se concentrar na construção e na interação das representações verbais e pictóricas e sua consequente compreensão e retenção na memória de trabalho.

Se os seis primeiros princípios, postulados por Richards Mayer e seus seguidores, enfocam parâmetros que concernem à criação de materiais multimidiáticos, o último aborda o outro lado da questão: aqueles para quem esse material é produzido. Esse preceito nos é

especialmente caro, pois o espaço da sala de aula é, em sua essência, um cenário em que as individualidades, de forma frequente, se sobrepõem aos pressupostos e conceitos mais sólidos.

É virtualmente impossível que se garanta um resultado uniforme na aplicação de qualquer recurso instrucional, por mais verificado e testado, mesmo quando amparado em bases teóricas reconhecidas. Parece-nos, contudo, que, em seu conjunto, a teoria de Mayer oferece um todo coerente e consistente para a produção de materiais que conjuguem diversas modalidades e, do mesmo modo, serve de orientação e inspiração no processo de escolha e aplicação desses materiais no contexto pedagógico.

#### **4 Conclusões**

Ao longo deste ensaio, foi nossa proposta problematizar o crescente desafio para escola e professores que é hoje a formação de alunos segundo um enfoque de multiletramento, avançando além do conceito original de que saber ler e escrever é dominar essas habilidades no plano da linguagem linear escrita.

Os estudos e debates teóricos aqui abordados parecem sinalizar que um conceito abrangente de letramento, ou seja, de multiletramento, reflete um processo de aquisição de conhecimento ancorado na pluralidade de representações da informação. Esse mecanismo se torna essencial, na medida em que a tecnologia afeta de forma cada vez mais profunda o mundo que nos cerca, trazendo consigo uma linguagem multifacetada, que resulta da coocorrência de diferentes planos semióticos. Desse modo, uma formação acadêmica que contemple essas novas demandas melhor os prepara para o mundo permitindo a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade contemporânea.

Entretanto, se pesquisadores são de opinião que, de modo geral, recursos multimidiáticos proporcionam ambientes de aprendizagem atraentes e vantajosos, tanto para alunos como para professores, surge a exigência de que esses profissionais estejam aptos a fazer o melhor uso desses instrumentos e a levar seus aprendizes a desenvolver ampla competência como leitores e produtores de textos multimodais.

Para concluir, gostaríamos de destacar que a coexistência de diversos modos de representação como escrita, imagem, sons e cores não é uma novidade no processo comunicativo humano. Entretanto, nossa proposta é trazer para o debate um novo enfoque sobre essa temática segundo o olhar da Multimodalidade. Para os pesquisadores Kress e Van Leeuwen (2009), o conceito inova ao tentar compreender um texto multimodal com a mesma precisão de detalhes metodológicos que a análise do discurso faz com um texto linguístico. Essa abordagem reconhece a redução da importância do texto verbal escrito e permite a compreensão do texto multimodal como um construto social resultante do somatório de modos que ali interagem e significam. É sobre a importância desse novo olhar que aqui nos propusemos a discorrer.

## Referências

CANNING-WILSON, Christine. Visual & Language Learning: Is There a Connection? **ELT Newsletter**, Article 48, February, 2001. Disponível em: <http://www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm>.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures (Literacies). London: Routledge. 2nd ed. 2003. 368 p.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Eds.). **Transformations in Language and Learning**: Perspectives in Multiliteracies. London: Routledge. 2001. 152 p.

JOHNS, Ann M. The visual and the verbal: a case study in macroeconomics. **English for Specific Purposes**, v.17, n.2, p. 183-97. 1998.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge Falmer. 2010. 152 p.

\_\_\_\_\_. **Multimodality**: Exploring Contemporary Methods of Communication. London: Routledge Falmer. 2009. 236 p.

\_\_\_\_\_, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: van DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000. P. 21 – 66.

\_\_\_\_\_.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: the Grammar of Visual Design. London: Routledge Falmer. 2nd ed. 2006. 291 p.

LEMKE, Jay L. Travels in hypermodality. **Visual Communication**, v. 1, n. 3, p. 299-325. 2002.

MARTINS, Isabel Gomes Rodrigues. Visual Imagery in School Science Textbooks, In: GRAESSER Arthur C; OTERO, José; LEON, José A. (Eds.). **The Psychology of Science Text Comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 2002. p. 73-90. 472 p.

MAYER, E. Richard. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 8th ed. 2006. 210 p.

\_\_\_\_\_. (Ed.) **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 2005. 663 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Narrativas Multimídia de Aprendizagem de Língua Inglesa**: Um Gênero Emergente. In: 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. 2007. Tubarão. Anais/Proceedings. (CD-ROM): UNISUL, 2007. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: 15 agosto 2009.

PETRIE, Gina Mikel. ESL Teachers' Views on Visual Language: A Grounded Theory. **The Reading Matrix**, v. 3, n. 2, p. 137-68. 2003.

PINKER, Steven. **Visual Cognition**. Cambridge. MA: MIT Press. 1985. 290 p.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROYCE, Terry. Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy. **TESOL Quarterly**, v.36, n. 2, p. 191- 205. 2002.

### **Dedicatória**

Dedico este trabalho à minha avó, Maria de Lourdes Villas Taveira, professora e diretora exemplar, que por sua dedicação, integridade e amor ao ofício do Magistério sempre me inspirou em minha trajetória profissional.

### **Como citar**

MONTEIRO, Leila M. T. Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 83-93, jan./jun. 2020.

