

Multimodalidade e Letramento visual crítico no ensino de Língua Inglesa: Investigando as propostas de atividade de produção de texto do livro didático Time to Share

Multimodality and Visual Critical Literacy in English Language Teaching: Investigating the Textual Production Activities Proposed by the Textbook Time to Share

Robson Henrique Antunes de Oliveira  

robson.henriq@hotmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Maria Elizia Cavalcante Costa  

eliziacavalcante@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Maria Zenaide Valdivino da Silva  

mariazenaide@uern.br

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Resumo

Este artigo objetiva investigar o ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional (LA) por meio das atividades de produção textual do Livro Didático Time to share (AGA; MARTÍNEZ, 2015), do livro do professor do 9º ano do Ensino Fundamental, para verificar como o ensino de produção de texto, que integra linguagens e semioses, pode revelar letramento visual crítico. Este trabalho está respaldado nos estudos da multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), Jewitt (2009), Bezemer e Kress (2008, 2016); do letramento visual crítico de Callow (2008, 2012, 2013) e em abordagens para o ensino de produção de texto propostas por Ribeiro (2016, 2018). Os resultados revelaram que as propostas de produção de texto do livro do 9º ano trazem temáticas relevantes para se trabalhar no ensino de inglês. Entretanto, quando se trata de produção textual, para além do modo verbal, a análise revelou que o livro apresenta uma abordagem insuficiente com relação aos textos que integram palavras e imagens, apesar de ter uma aparência visualmente atraente. Assim, o livro didático acaba limitando as agências dos letramentos para o sistema escrito.

Palavras-chave

Multimodalidade; Letramento visual crítico; Ensino de Língua Inglesa.

Abstract


This article aims to investigate the English teaching as an Additional

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 25/05/2020

Aprovação do trabalho: 19/08/2020

Publicação do trabalho: 25/09/2020

 10.46230/2674-8266-12-4020

COMO CITAR

DE OLIVEIRA, Robson Henrique Antunes; COSTA, Maria Elizia Cavalcante; DA SILVA, Maria Zenaide Valdivino. Multimodalidade e Letramento visual crítico no ensino de Língua Inglesa: Investigando as propostas de atividade de produção de texto do livro didático Time to Share. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 269 - 291. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4020>.

Distribuído sob



BY

Language through the writing activities from the textbook *Time to share* (AGA; MARTÍNEZ, 2015), of the teachers' book, from ninth level from elementary school to verify how writing production, which integrates languages and semiosis, can reveal critical visual / multimodal literacy. This work is maintained by the multimodality studies by Kress and Van Leeuwen (1996, 2006), Jewitt (2009), Bezemer and Kress (2008, 2016); based on critical visual literacy by Callow (2008, 2012, 2013) and on texts composition approaches purposed by Ribeiro (2016, 2018). The results reveal that the writing activities proposals of the 9th grade textbook bring relevant themes to work in English teaching. However, when it comes to textual production, in addition to the verbal mode, the analysis revealed that the book presents an insufficient approach concerning the texts that integrate words and images, despite having a visually attractive appearance. Consequently, the textbook ends up limiting the literacy agencies to the written system.

Keywords

Multimodality; Critical visual literacy; English Language Teaching.

Introdução

A linguagem que atravessa a contemporaneidade está sendo configurada pelos diversos modos sociosemióticos verbais e não verbais, fenômeno denominado como *multimodalidade* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006; JEWITT, 2009). Em termos de educação linguística, essa abordagem possibilita uma nova roupagem para o ensino e para a aprendizagem de línguas no contexto escolar, tendo em vista que a natureza da multimodalidade abrange uma nova concepção para o letramento, passando para o termo *multiletramentos* (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE. *et al.*, 1996, COPE e KALANTZIS, 2000). Destacamos, no presente artigo, o letramento visual na perspectiva do letramento crítico, a partir da concepção de *letramento visual crítico* (CALLOW, 2008, 2012, 2013), no que compete, especificamente, à produção de texto (RIBEIRO, 2016, 2018).

Temos como objetivo investigar o ensino de Língua Inglesa (LI) como Língua Adicional (LA) por meio do Livro Didático (LD) – *Time to share*¹, do 9º do Ensino Fundamental (EF), dos Anos Finais (AF), do volume do professor. Mais diretamente, verificar em que medida e como o ensino de produção de texto neste livro trabalha com a multimodalidade, o que pode revelar uma abordagem que integra linguagens e semioses e que se configura, especificamente, como letramento visual crítico, que é o nosso foco. Corroboramos com Callow (2012), quando afirma que pode haver um início de letramento visual por parte de alguns materiais e algumas práticas de professores, sugerindo níveis desse letramento, a depender da abordagem utilizada.

1 A coleção LD de LI foi aprovada pelo PNLD em 2015 e em 2020, publicada em sua primeira e segunda edição pela editora Saraiva, em São Paulo, sob os códigos 0143P17092 (2015) e 0036P20092 (2020).

Baseamo-nos nas referências sobre abordagem da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), Jewitt (2009), Bezemer e Kress (2008, 2016), que compreendem que a tessitura da linguagem se configura em vários modos semióticos; na pedagogia dos multiletramentos proposta pelo New London Group (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE. *et al.*, 1996, COPE e KALANTZIS, 2000) que discute epistemologicamente o significado de ensinar língua na pós-modernidade; no letramento visual, na concepção crítica, de Callow (2008, 2012, 2013), na produção de texto de Ribeiro (2016, 2018), no que se refere ao suporte pedagógico e reflexões específicas sobre o ensino da produção de texto a partir de signos visuais para o desenvolvimento do letramento visual crítico.

O estudo se insere no contexto da investigação qualitativa, de natureza descritiva. No que se refere às análises, a pesquisa se denomina como interpretativista, pois há uma ação que implica pensar e agir sobre as subjetividades, os pontos de vistas e as visões de mundo (sociais, históricas, ideológicas) dos sujeitos nas diferentes relações de construção de sentidos a serem produzidos em determinado contexto (LOPES, 1994).

O *corpus* desta pesquisa consiste em propostas de atividades de produção de texto (*writing*) do livro *Time to share*. O livro foi escolhido para análise, por ter sido adotado nas escolas públicas de municípios do Rio Grande do Norte, dentre elas, a cidade de Tenente Ananias, cidade de origem de um dos autores deste artigo. O município tem 5 (cinco) escolas que oferece o EF dos AF, todas situadas na zona urbana da cidade, sendo que duas são de instâncias administrativas municipais e três são de instâncias administrativas estaduais.

O conjunto de livros é composto por quatro volumes, direcionados para o 6º, o 7º, o 8º e o 9º do EF, dos AF. Cada livro segue padrões onde incorporam oito unidades, divididas em quatro partes, apresentadas com seções e com subseções, com temáticas e com conteúdos diversos. O volume selecionado nesse trabalho é o do 9º ano, conforme já foi mencionado, de onde coletamos as amostragens das propostas de produção textual, com ênfase nas imagens, com vistas a descrever e interpretar os desdobramentos da abordagem dada a essas atividades.

Este trabalho divide-se em três seções que discutem: I — questões teóricas que contemplam a multimodalidade e o ensino, discutindo as teorias da semiótica social e dos multiletramentos, enfocando, principalmente, discussões referentes ao letramento visual crítico; II — reflexões acerca dos resultados que foram revelados, a partir da análise das propostas de atividade de produção de

texto em inglês, aplicadas pelo LD de LI *Time to share*; III — as considerações finais que discutem, de forma breve, os resultados da pesquisa e suas implicações para o contexto analisado.

1. Atenciosamente A Semiótica social e a abordagem da multimodalidade

Os estudos realizados por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) observaram três escolas da Europa que estudaram a semiótica: a primeira, a escola de Praga, desenvolvida, a partir dos formalistas russos (1930 – 1940); a segunda, a escola de Paris, fortemente ligada à ideia do estruturalista Ferdinand Saussure (1960 — 1970); e a terceira, a escola de Sidney, calcada a partir da compreensão de Michael Halliday (1970 — até os dias atuais). Salientamos que é sobre a noção da semiótica social, retratada no ponto de vista da terceira escola, em que o nosso trabalho recai, porque reconhece que a linguagem semiótica deve ser vinculada ao viés social.

Neste sentido, partimos do princípio de que o entendimento que alicerça as discussões sobre a semiótica está diretamente relacionado ao signo (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). No entanto, no que compete à semiótica social, precisamos elucidar que os signos são elementos que têm seus sentidos e suas formas unidos numa relação motivada pelo interesse do sujeito (BEZEMER; KRESS, 2016). Em outras palavras, isso quer dizer que não há manifestação linguística que não sirva aos interesses e intenções de seu produtor.

Bezemer e Kress (2016) afirmam que o encadeamento entre a forma que compõe os signos, o significante e as reproduções das representações que retratam os sentidos dos signos, o significado, é concebido como o fenômeno particular para o estudo da semiótica. Assim, endossamos o posicionamento de Bezemer e Kress (2016), pois acreditamos que esse pensamento entra em consonância com a performance híbrida entre significante e significado², justamente pelo fato de a natureza dos signos ser arquitetada através das inter-relações dos produtores de significados, que, por sua vez, são influenciados diretamente pelo seu contexto social, cultural e histórico.

Por esse ponto de vista, acreditamos que o sentido do mundo à nossa

2 Kress e van Leeuwen (1996, 2006) deixam claro que a sua concepção de sentido atribuído à terminologia significante e significado difere do sentido de significante e significado abordada pela semiologia da Escola de Paris aplicada pelo estruturalista Saussure. Ademais, mesmo havendo uma conotação que diverge do pensamento dos autores supracitados da semiologia saussuriana, eles deixam claro que não há nenhuma possibilidade de descarte à concepção já explorada, já que elas foram fundamentais para dar continuidade a tais estudos.

volta é construído em forma de representações (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). De acordo com Bezemer e Kress (2016), as pessoas são entendidas como *sign-makers*, ou seja, produtores de sentidos, no sistema de significação. As pessoas funcionam como *designers* pelo papel que têm ao interagir e ao influenciar a linguagem no dia a dia, o que é uma condição para uma atuação efetiva e até mesmo de sobrevivência enquanto agente social.

Na perspectiva da semiótica social, a multimodalidade, segundo Jewitt (2009, p.14), é relevante porque “descreve uma abordagem que entende a comunicação e a representação sendo mais do que língua, e que entende as diversas gamas das formas comunicacionais que as pessoas usam³”. Isso nos leva ao entendimento de que a leitura e a produção de texto devem ser entendidas à luz do trabalho sociosemiótico. Na próxima seção, discutiremos o conceito de multimodalidade, assim como sua abordagem no ensino de línguas.

1.1. Multimodalidade: ampliando o conceito e o ensino de texto

O termo multimodalidade foi criado em meados da década de 1920, momento em que foi possível perceber pelas mídias (televisão, rádio, livro, revista, jornal, entre outros) que a linguagem e a comunicação eram representadas pelos diferentes *modos* da linguagem e pelos seus conjuntos de *recursos* semióticos específicos (VAN LEEUWEN, 2011, grifo nosso).

Nesse sentido, podemos dizer que o “o modo é um conjunto de recurso social e cultural moldado para gerar significados [...] usados para representar como o mundo é, como as pessoas estão socialmente relacionadas e como as entidades semióticas são conectadas”⁴ (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 14). Assim, no que diz respeito aos recursos semióticos, podemos dizer que:

são as ações, materiais e artefatos que usamos para fins comunicativos, quer sejam produzidos fisiologicamente — por exemplo, com o nosso aparelho vocal, com os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos — ou tecnologicamente — por exemplo, com caneta e tinta, ou computador e software — em conjunto com as formas pelas quais estes recursos podem ser organizados⁵ (VAN

3 Describes approaches that understand communication and representation to be more than about language, and which attend to the full range of communicational forms people use.

4 Modes can be used to represent what the world is like, how people are socially related and how semiotic entities are connected.

5 Are the actions, materials and artifacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically — for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures — or technologically — for example, with pen and ink, or computer hardware and software — together with the ways in which these resources can be organized”

LEEUWEN, 2005, p. 3, 285).

Isso significa, por exemplo, que a escrita tem recursos de sintaxe, gramática e léxico, assim como tipografias, fontes e formas. A fala tem recursos de entonação, volume, comprimento, tom de voz. A imagem, por sua vez, tem recursos como detalhes pictóricos, cor, forma, luz, saturação, contraste, brilho, daí por diante.

Com esse pensar, retomamos Kress (2010) para definir a natureza da multimodalidade, nesse artigo, como uma abordagem sociossemiótica da comunicação contemporânea. Segundo Cope e Kalantzis (et al., 2000) e van Leeuwen (2011), essa abordagem pode ser caracterizada pelos diferentes modos da linguagem, constituídos pelo linguístico, visual, áudio, gestual e o espacial. Bezemer e Kress (2008) declaram que cada modo tem seus diferentes *propiciamentos* (ou *affordances* no termo original), que remetem para as possibilidades e limites dos seus recursos semióticos. Em suma, existe uma maximização da linguagem, posto que suas representações são concebidas por aglomerados de signos sociossemióticos. Isso sinaliza que os modos da linguagem e seus respectivos recursos passam a ter a mesma valia, de tal forma que seus efeitos são vistos nos processos cada vez mais fluidos e dinâmicos, combinando palavras, imagens (estáticas e vivas), áudios, entre outras linguagens, em vez de uma habilidade estática para replicação (JEWITT, 2009). Assim sendo, é consenso entre os estudos, que cada modo e cada recurso importam na produção de sentidos que se quer representar, em uma dada composição textual. É, pois, a concepção que também adotamos neste trabalho.

Diante dessa nova perspectiva, compreendemos que o conceito de texto se amplia, e torna-se, cada vez mais, indispensável discutir a multimodalidade dos textos, além de discutir a necessidade de ressignificar o ensino, incluindo letramentos que contemplem as novas exigências de ler, de construir sentidos e de produzir textos em LI (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH.; GEE. *et al.*, 1996; COPE; KALANTZIS et al. 2000).

Por esse ponto de vista, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) acrescentam que a composição dos textos está mais sofisticada. A elaboração desses textos perde a rigidez abstrata da língua, inserindo-os no universo da heterogeneidade da linguagem, e incorporando em sua organização uma natureza multimodal. Em outras palavras, os textos contemporâneos, sejam eles tipográficos (impresos) ou pós-tipográficos (digitais), tendem a ser multimodais.

(VAN LEEUWEN, 2005, p. 3, 285).

Cabe ressaltar, com base em Ribeiro (2016), que o texto multimodal não é somente aquele que está configurado em duas ou mais linguagens, com um extrato de relação (complementariedade, redundância, discordância, entre outros). Para além disso, um texto multimodal pode ser uma peça que traz à tona escolhas de linguagens e de modulações dentro de um mesmo modo e de seus recursos semióticos.

A exemplo, citamos a imagem, que pode ser apresentada em cores fortes/opacas, preto/branco, tons quente/frios; pode fazer exaltar/excluir, aproximar/distanciar, destacar/apagar; pode haver alegria/drama, beleza/feiura, seriedade/comicidade; pode ter diagramação e leiaute mais denso/esparso, dramático/alegre, descontraído/sério; entre muitos outros fatores. Vemos diversas possibilidades para a imagem que misturam linguagens e semioses específicas de suas modulações, o que pode levar a diferentes processos de produção, quando há relações íntimas com as linguagens disponíveis.

Ainda em relação à imagem, vemos sua composição no texto como uma modalidade muito expressiva. Por esse motivo, ela complementa e suplementa na construção de sentidos, o que pode causar efeitos diversos. Isso mostra que a imagem, assim como a palavra, passa a ter função significativa na construção do texto, longe do pensamento de uma concepção periférica ou como ilustração (CALLOW, 2008, 2012, 2013). O que realmente importa é conhecer suas linguagens e seus modos de dizer, sem tirar os olhos dos sentidos que se deseja expressar.

Por esse lado, é relevante ser criativo quando o assunto se trata de produção de texto no ensino. Não podemos ficar mais somente nas modulações orais e escritas, quando a paisagem comunicacional à nossa volta traz textos com linguagens múltiplas. Defendemos a ideia, juntamente com Kress (2003) e Ribeiro (2016, 2018), de que é preciso aumentar o poder semiótico dos alunos. Ressaltamos que esse fato não exclui uma possibilidade em vantagem da outra, pelo contrário, consideramos que todas as possibilidades se somam em um sistema mais complexo e mais completo, nos dias de hoje.

A respeito do ensino na perspectiva da multimodalidade, é necessário proporcionar o desenvolvimento dos multiletramentos, uma vez que os sujeitos estão envolvidos em práticas sociais de linguagem em uma realidade marcada pela diversidade de culturas (multiculturalidade) e pela diversidade da linguagem (multimodalidade) (ROJO, 2012). É sobre este conceito que trataremos a seguir.

1.2. Os multiletramentos e o ensino: múltiplos modos e linguagens

Pensando sobre o ensino em uma visão voltada para o presente, iniciou-se uma série de discussões em torno do tema do letramento sob as óticas do multiculturalismo e da multimodalidade.

O Grupo de Nova Londres (originalmente, New London Group – NLG⁶) introduziu o artigo intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (CAZDEN; COPE et al, 1996) e, quatro anos mais tarde, a coletânea *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (COPE, KALANTZIS, et al, 2000), publicada pela *Harvard Educational Review*. Essas referências são primordiais para pesquisas que abordam temáticas sobre o ensino de línguas relacionado a questões de globalização, cidadania e práticas de multiletramentos referentes às diversas modalidades da linguagem.

A Pedagogia dos Multiletramentos toma como ponto de partida questões que tinham em comum, interesses em discutir como as transformações sociais decorrentes da globalização e do advento das tecnologias impactavam as relações humanas e os modos de se produzir conhecimento, e, por decorrência, afetavam a educação. Assim sendo, seu escopo de estudo contemplava as relações de “multiplicidade dos canais de comunicação e mídia e o aumento da diversidade linguística e cultural” (CAZDEN, COPE et al., 1996, p. 63)⁷.

Diante disso, cabe aos professores de línguas, no nosso caso, especificamente, de LI refletir sobre o *porquê*, o *quê* e o *como* da pedagogia dos multiletramentos para ensinar e aprender, junto com os alunos, no contexto da escola pública contemporânea, para que possam desempenhar papéis de cidadãos ativos nas interações diante da multiplicidade, da diversidade e da pluralidade linguística e cultural em que convivem, conforme apregoa a semiótica social.

Como então pensar *porquê*, o *quê* e o *como* de uma pedagogia de ensino voltada para os multiletramentos nas escolas públicas, considerando ser esse o contexto de nossa pesquisa?

Segundo o The New London Group (1996), Anstey e Bull (2006), Cope e Kalantzis (2000), o *porquê* da pedagogia dos multiletramentos – *The “why” of Pedagogy of Multiliteracies*, remete para as crescentes e significativas mudanças do mundo pós-moderno, que compreende, principalmente, os fenômenos que circunscrevem a linguagem, sejam elas nos âmbitos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal, o que proporciona grandes impactos nas formas de construção de significados, seja de modo objetivo ou subjetivo.

O *como* da pedagogia dos multiletramentos — *The “How” of Pedagogy of Multiliteracies*, compreende a linguagem representada por diferentes modos e recursos representacionais de comunicação de diferentes textos, além do escrito e diferentes contextos além dos conhecidos. Salientamos que esse processo é orientado por quatro etapas, sistematizadas por Rojo (2012, p. 30, grifo nosso):

Práticas situadas: imersão em práticas que fazem parte da cultura do alunado, com base nos gêneros e nos *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-os com outros espaços culturais (públicos, de trabalho, e de outras esferas e contextos). *Instruções situadas*: análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs*, familiares ao aluno, e de seu processo de produção e de recepção. *Análise crítica*: metalinguagem dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores. *Prática transformada*: contextos sociais e culturais de circulação e produção de *designs* e enunciados, com instância última, à produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesigns*).

O terceiro ponto, o *quê* da Pedagogia dos Multiletramentos — *The “What” of Pedagogy of Multiliteracies*, induz a aprendizagem sob o conceito de *design*, que aponta para uma proposta de Novo Aprendizado (*New Learning*). Esse processo é orientado por quatro etapas, assim como foi orientado por Cope e Kalantzis (2000, grifo nosso).

Experimentando: os saberes estimulados são contextuais e específicos de experiências familiares, de interesses e de perspectivas dos aprendizes; assim, eles partem do já conhecido para observar algo novo, não familiar, para enxergar novas situações e conteúdos. *Conceituando*: os saberes provocados são especializados e disciplinares; assim são baseados por nomeação, categorização, classificação e definição de concepções de acordo com os conceitos e teorias trabalhadas pelos aprendizes. *Analisando*: os saberes são fomentados a partir de um pensamento funcional e lógico para uma conexão mais crítica; assim os participantes refletem, criticamente, sobre perspectivas distintas e distantes de outras pessoas envolvidas no processo de comunicação. *Aplicando*: os saberes dos aprendizes são aplicados diante das relações complexas da diversidade do mundo real; assim, exigem dos aprendizes criatividade e criticidade do pensamento para haver intervenções no mundo e nas ações comunicativas diante dos diferentes contextos⁸.

Dadas essas considerações, apontamos que, dentro dos vários modos

8 Esta citação é um resumo do conceito de *design* aplicado ao ensino, proposto por Cope e Kalantzis no site *New Learning*, disponível em: <https://newlearningonline.com/learning-by-design/pedagogy> (Acesso em 10/01/2019)

semióticos, destacaremos o modo visual (imagens estáticas, em movimento, impressas e em tela); e incluso a uma nova aprendizagem, elucidaremos o viés crítico. Por meio de uma relação binária entre essas alternativas, julgamos ser interessante para a promoção do ensino potencialmente mais adequado para o mundo em que vivemos, em toda sua multifacetada heterogeneidade. Assim, o letramento visual crítico se faz substancial. É o que abordaremos na seção a seguir.

1.2.1. Letramento visual crítico

A sociedade contemporânea tem enaltecido os textos multimodais em suas práticas comunicacionais. A exemplo desses textos, destacamos as imagens, pois elas incorporam um alto grau de multimodalidade. Considerando essa realidade, segundo Ribeiro (2018, p. 67) “uma imagem precisa ser lida, também, à maneira de um conjunto de palavras”, embora suas sintaxes e gramáticas sejam diferentes. Em termos educacionais, isso exige o ensino para além do letramento verbal, que ressalta a relevância e a ambiência do letramento visual crítico.

Adotando a definição de Bamford (2003, p. 01), o “letramento visual pode ser interpretado como habilidade para construção de significados, por meio de imagens visuais⁹”. Ou seja, interpretamos, criamos significados, concordamos ou não, com aquilo que vemos representado em uma imagem. Serafin (2014, p. 23), por sua vez, define que o letramento visual amplia as fronteiras conceituais, na medida em que “é o processo de geração de significados em transição com composições multimodais, que inclui os textos escritos, imagens visuais, e elementos de *design*, em torno de uma variedade de perspectivas que reconhecem os pré-requisitos de contextos sociais particulares”¹⁰.

Portanto, o letramento visual está ligado a um trabalho semiótico intenso, como defende Kress (2003), implicando competências e habilidades para lidar com linguagens diversificadas, em atividades que envolvem leitura e produção de textos multimodais que circulam em contextos socioculturais e educacionais.

Como consequência de uma condição situada socialmente, com foco em sujeitos reais, temos que o letramento visual apresentado incorpora uma conexão com o pensamento crítico. Desse modo, Vieira (2007 p. 29) diz que a imagem “não é constituída de modo inocente, despida de qualquer carga e sobrecarga

9 Visual literacy can be defined as ability to construct meaning from visual images.

10 Visual literacy is the process of generation meanings in transaction with multimodal ensembles, including written text, visual images, and design elements, from a variety of perspectives to meet the requirements of particular social contexts.

ideológica”. É por esse motivo que Callow (2012) vê a necessidade de identificar e, mais ainda, problematizar as manifestações dos discursos hegemônicos de poder, de gênero, de questões sociais, políticas e culturais, nos textos imagéticos. Por isso o termo letramento visual crítico.

Logo, é preciso ressaltar que o letramento visual crítico se faz pertinente, pois surge “a importância [...] de aprender a palavra, aprender a ler, aprender a imagem, aprender a ver, aprender que se trata de textos multimodais, aprender a compor” (RIBEIRO, 2018, p. 68). De nossa parte, interpretamos que este letramento pode potencializar as possibilidades para o ensino da produção de texto que integram diversos modos e recursos sociosemióticos.

Dados estes posicionamentos teóricos, apresentamos uma discussão que ressalta propostas para os processos de ensino e de aprendizagem, com foco em atividades de produção de texto multimodais, nas imagens, principalmente, na perspectiva do letramento visual crítico.

1.2.2. O modelo *mostre-me* e a exploração de imagens na sala de aula

O modelo *mostre-me*, ou *show me* no original, foi introduzido por Callow (2013), como uma proposta de ensino, a ser aplicado em sala de aula, para promover o processo de ensino de língua e criar um ambiente rico para a aprendizagem através de textos imagéticos. Apresenta um processo sistemático constituído por três dimensões: afetiva, composicional e crítica.

A primeira, a dimensão afetiva, ocorre quando há expressão de sentimento quando a exploração da figura cumpre uma relação afetiva. Essa dimensão é subjetiva e, nesse sentido, podemos dizer que há um “envolvimento pessoal de interpretação que o leitor traz da sua própria experiência e preferência estética, para uma imagem¹¹” (CALLOW, 2013, p. 618).

A segunda, a dimensão composicional, remete a uma metalinguagem específica a respeito da composição do texto visual, que inclui “conceitos como ações, símbolos, enquadramento, ângulos, olhar, cor, layout, saliência, linhas e vetores¹² (CALLOW 2013, p. 618), o que reflete um conhecimento metalinguístico sobre textos visuais.

A terceira, a dimensão crítica, destaca-se pela problematização das ques-

11 Involves personal interpretation, where viewers bring their own experiences and aesthetic preferences to an image.

12 Concepts such as actions, symbols, shot length, angles, gaze, color, layout, salience, lines, and vectors.

tões socioculturais e o entendimento de que estas variam dependendo das abordagens levantadas pelo texto e pelo contexto de aprendizagem. Isso requer reflexão mais profunda dos temas sociais, culturais e ideológicas abordadas. A mais desafiadora das dimensões (CALLOW 2013).

Lembramos que o modelo *mostre-me* apresenta técnicas e tarefas específicas, como por exemplo: a) proporcionar experiências de aprendizagem autênticas com a linguagem; b) avaliar tendo em vista o processo contínuo; c) valorizar o pensamento do aluno; d) trabalhar com material mais próximo o possível da realidade do aluno; e) engrandecer as dimensões afetiva, composicional e crítica, diante do ensino do texto visual; f) incluir as respostas dadas pelos alunos aos textos visualizados e discutidos; g) proporcionar atividades que enfocam a fala e a compreensão dos estudantes quanto à visualização da imagem; h) envolver os estudantes por meio de metalinguagem, como forma de avaliação.

Em se tratando do ensino de línguas, no caso, de inglês, percebemos que são muito significativos e necessários todos os pontos elencados acima. Assim sendo, o modelo *mostre-me* representa uma contribuição fundamental ao trabalho didático com imagens na sala de aula dessa língua. Diante disso, é uma das perspectivas selecionadas por nós, para dar base ao nosso estudo, descrito na seção a seguir.

2. Propostas de atividades de produção de texto no livro *Time do share*

Proposta de atividade 01, unidade 01, 9º ano

Na primeira atividade de escrita da unidade um do livro do 9º ano, aparece a seguinte proposta de produção de um gênero textual, a biografia (figura 01).

Tabela 1 – Writing

Writing No Guia Didático, você encontrará mais informações sobre programas de hospedagem gratuita e sugestões de blocos que poderá visitar com seus estudantes caso sua escola opere com uma sala de Informática.

3 In pairs, write a comment on Louis Hoffman's blog post about racism and prejudice. Follow these steps.

- In pairs, exchange ideas and opinions about racism and prejudice.
- Discuss what you would do if you were in Louis Hoffman's situation.
- If you have a similar experience or know someone who does, you can report it.
- Read the blog post again and divide it in topics.
- Choose the topics you want to comment on.
- In your notebook, write a first draft.
- Share your work with a classmate and ask him/her for suggestions.
- Ask the teacher to revise your work.
- Make all the necessary adjustments.
- Rewrite your comment on a A4 sheet of paper.

After Writing

- Exchange your comments with the whole class. Do you share the same opinions?
- What comment do you agree the most with? Why?
- Alternatively, you can have a debate in class about the blog post:
 - Choose the topic you want to debate about:

Fonte: (AGA; MARTÍNEZ, 2015, p 23) — *Time to share*, 9º ano, unidade 1.

Foi orientado que os alunos deveriam, individualmente, escolher uma pessoa famosa ou uma pessoa próxima e pesquisar informações da vida deles para produzir a biografia. Após a pesquisa, os alunos deveriam escrever as informações principais da pessoa. Em seguida, era preciso mostrar o texto para o professor, para fazer as avaliações e as correções dos critérios diante das características pertinentes ao gênero. No passo final, os alunos necessitariam compartilhar a produção no mural ou na página da *web* da escola para que outras pessoas pudessem ter acesso à história de vida das pessoas biografadas.

No primeiro momento, o que nos chamou atenção na atividade de produção de texto foi que não houve orientações para a seleção ou para a utilização de uma imagem que viesse representar o personagem da bibliografia. Essa postura, ao nosso ver, pode revelar uma concepção restrita sobre a linguagem, sobre imagem e, mais diretamente, sobre a prática de produção de texto das atividades abordadas pelo livro.

A produção de textos é parte constitutiva da nossa atuação enquanto sujeitos sociais, que interagem discursivamente nos mais variados contextos da vida. Desse modo, não é distante das realidades das pessoas a produção, a edição e o compartilhamento de textos que integram palavras, imagens e outras linguagens (RIBEIRO, 2016, 2018), tão característicos da bibliografia que sempre vem acompanhando a foto do personagem representado.

Com esse olhar, mais engajado com a imagem, acreditamos que há outras questões que precisariam ser mostradas para potencializar ainda mais o ensino da produção de texto ofertado pelo livro. Por esse pensar, elucidamos a dimensão composicional de Callow (2013) dado que essa referência possibilita uma organização para a produção de texto, que integra palavras e imagens, com vista à relação de construção de significados entre autor e leitor nesse processo.

Para tornar esses aspectos mais pedagogicamente acessíveis para o professor e para o aluno no ensino, Callow (2013) explicita algumas questões, que poderiam ser aplicadas para a produção da imagem para integrar a biografia. A exemplo dessas questões, podemos enfatizar a relação da distância da câmera, a relação do ângulo, a relação do cenário, entre outras. Citamos algumas questões: A imagem do biografado deve ser produzida em distância próxima? A imagem do biografado deve ser produzida em distância média? A imagem do biografado deve ser produzida em longa distância? Devemos produzir uma imagem cujo olhar do leitor seja ao nível do olhar dos personagens da biografia? Devemos produzir uma imagem cujo olhar do leitor seja ao nível mais baixo do olhar dos personagens da biografia? Devemos produzir uma imagem cujo olhar do leitor seja ao nível mais alto do olhar dos personagens da biografia? A imagem do personagem da biografia precisa trazer expressões amigáveis? A imagem do personagem da biografia precisa trazer expressões raivosas? A imagem do personagem da biografia precisa trazer expressões deprimidas? Podemos pedir ainda: produza um cenário que marca o plano de fundo da imagem. Marquem os pontos fortes e pontos fracos na imagem e discutam as interpretações que suas escolhas podem ocasionar.

Sempre existe uma intenção por trás de cada escolha que é dada para a composição da produção da imagem. No caso da biografia, isso não seria diferente, pois, como se trata de uma foto que estampa o relato sobre a vida de alguém, então, as composições proporcionadas têm o intuito principal provocar simpatia para conquistar o leitor. Com isso, os efeitos resultam em laços de intimidade e de familiaridade com o biografado, de forma que haja o convite para a leitura da sua biografia. Ou seja, a relação entre biografado e autor, bem como a representação que este último tem daquele, pode estar refletida também na imagem escolhida, resultando, pois, na produção e na soma de significados, por parte do autor.

O aluno só teria essa visão mais consciente e mais profunda sobre a imagem, de como nós reagimos à pessoa da imagem, se a produção fosse explora-

da de forma consciente pelo livro. Porém, nada disso acontece. Nessa condição, julgamos que foi perdida uma boa oportunidade de ampliar a atividade de produção para outra linguagem que não seja a do sistema escrito, nesse caso, da linguagem visual da imagem. Ou seja, a proposta possibilita o letramento verbal, no entanto, não podemos dizer o mesmo sobre o letramento visual crítico. Lembramos, que o ambiente online, parte da proposta, é bastante propício para soma desses modos – verbal e visual – e que, portanto, a atividade poderia ser uma oportunidade para o engajamento dos alunos numa composição multimodal. Não são raros os compartilhamentos de fotos e legendas, unindo, assim, visual e verbal, para homenagear amigos, familiares, celebridades e outros, nesses ambientes. A maioria dos alunos dessa idade, provavelmente, já viu ou já produziu alguns desses textos em suas vidas cotidianas, e tiveram que fazer escolhas semelhantes.

Livro *Time to share*: Proposta de atividade 02, unidade 05, 9º ano

A primeira atividade de produção de textos da unidade cinco do livro apresenta a produção de um comentário sobre o racismo (figura 02).

Tabela 2 – Writing

Writing No Guia Didático, você encontrará mais informações sobre programas de hospedagem gratuito e sugestões de blogs que você poderá visitar com seus estudantes caso sua escola conte com uma sala de informática.

3 In pairs, write a comment on Louis Hoffman's blog post about racism and prejudice. Follow these steps.

- In pairs, exchange ideas and opinions about racism and prejudice.
- Discuss what you would do if you were in Louis Hoffman's situation.
- If you have a similar experience or know someone who does, you can report it.
- Read the blog post again and divide it in topics.
- Choose the topics you want to comment on.
- In your notebook, write a first draft.
- Share your work with a classmate and ask him/her for suggestions.
- Ask the teacher to revise your work.
- Make all the necessary adjustments.
- Rewrite your comment on a A4 sheet of paper.

After Writing

- Exchange your comments with the whole class. Do you share the same opinions?
- What comment do you agree the most with? Why?
- Alternatively, you can have a debate in class about the blog post:
 - Choose the topic you want to debate about;
 - Share it with your classmates;
 - Read the comment you wrote about;
 - Listen to your classmates' opinions and continue the debate.
- If your school has an official blog or webpage you can also have your comments posted there.

Fonte: (AGA; MARTÍNEZ, 2015, p. 87) -*Time to share*, 9º ano, unidade 5.

Essa proposta da atividade pode ser bastante proveitosa, pois a atividade aborda a produção do texto acerca de um tema relevante e polêmico. Assim, direta ou indiretamente, é solicitado do aluno o ponto de vista com base em percepções sociais baseadas em designações preconceituosas e discriminatórias, para com as pessoas de pele negra, ou seja, uma visão mais crítica sobre o assunto elencado, o que compreendemos ser importante e extremamente necessário, considerando o momento atual de muitos debates e esclarecimentos sobre o tema. Entretanto, parece ser uma produção estritamente linguística, por isso, é notório a falta de um trabalho pedagógico para a produção textual que desse mais atenção para a linguagem visual, o que entendemos como sendo uma lacuna na abordagem de ensino.

Para preencher essa lacuna, os alunos, além de produzir o texto escrito, como os comentários, poderiam estender a produção do texto para confecções de cartazes, de ícones, de símbolos, dentre outros signos semióticos, que integram linguagens verbais e visuais. Seria uma oportunidade de desconstruir estereótipos relacionados aos negros e, claro, gerar críticas ao racismo, assim como, a outros temas, como feminicídio, homofobia, machismo, questões indígenas, entre outros, ligados à violência social.

Com esse pensar, citamos a perspectiva da dimensão crítica do modelo *mostre-me* de Callow (2013), como referência para orientação de produção de texto que integra a linguagem visual numa perspectiva mais problematizadora. Callow (2008) aconselha a seleção de imagens de livros, revistas, jornais, *websites*, entre outros, para pedir aos alunos que escolham as imagens de diferentes categorias, dizendo, por exemplo, as imagens das quais eles gostaram e não gostaram; então, dependendo das escolhas, os alunos devem categorizar e problematizar a produção do texto visual com vistas à aplicação dos diferentes grupos (brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais, animais, natureza, entre outros).

Neste sentido, acreditamos que o aluno estaria engajado na produção de textos multimodais, voltado para questões sociais, políticas e ideológicas, numa abordagem mais contestadora, como forma de compreender e transformar a realidade em seus entornos.

No entanto, mesmo tendo identificado que foi dada a oportunidade para o trabalho com o código escrito, não identificamos as mesmas possibilidades para o trabalho com os códigos visuais, embora fosse oportuno e adequado às propostas elaboradas. Por esse ângulo, afirmamos que essa postura no ensino

da produção de texto afeta o processo de como o aluno manipula a linguagem visual integrada à linguagem verbal. Em consequência, esta ausência não traz contribuições para os agenciamentos do letramento visual crítico.

Livro *Time to share*: Proposta de atividade 03, unidade 05, 9º ano

A primeira atividade de produção de texto da unidade seis do livro oferece a produção de uma tirinha (figura 03). Como tentativa de conduzir os trabalhos para essa atividade, de forma mais coerente, os autores do livro apresentam algumas sugestões, que giram em torno de características gerais deste gênero: o texto deve ser produzido em dupla, necessita apresentar personagens, precisa trazer cenários e carece expor uma crítica. Após essas escolhas, o próximo passo dado é esboçar um planejamento para o texto quanto à utilização dos painéis com os desenhos dos cenários, dos personagens, das falas e da aquilo que irá compor a tirinha. Em seguida, o texto deve ser visto pelo professor, para, por fim, ser exposto no mural da escola.

Tabela 3 – Writing

Writing Se julgar adequado, compile todas as tirinhas produzidas e monte um gibi. Peça aos estudantes que elaborem uma capa criativa e faça uma doação à biblioteca da escola. Se sua escola contar com um site, publique as tirinhas dos estudantes.

3 In pairs, create your own comic strip about consumerism. Follow the steps.

- In pairs, decide what you are going to write about.
- Think of how many characters you will include. Do not forget to think about their age and their personal and physical characteristics.
- Create a fun story.
- Make sure to use the characteristics of comic strips that you have learned.
- In your notebook, make a draft of the text.
- Decide how many panels you are going to use.
- Make drawings for each panel.
- Draw the speech bubbles and write the text you prepared. Remember to plan the size of each bubble according to the text.
- Ask the teacher to revise your work.
- Make all the necessary adjustments.
- Rewrite your work on a strip of paper.

After Writing

- Pin your comic strip to the classroom bulletin board.
- Invite the other students to read all the comic strips. Ask them to choose the funniest or the most creative one.

Fonte: (AGA; MARTÍNEZ, 2015, p. 103) -*Time to share*, 9º ano, unidade 6.

É preciso reconhecer que, comparada às atividades anteriores, essa últi-

ma apresenta uma proposta mais intensamente multimodal¹³, se considerarmos que a tirinha não pode acontecer de outra forma, que não seja, a partir da união de palavras e imagens. Também consideramos importante esse passo a passo apresentado pelos autores do livro, para a proposta de produção de texto, já que oferece orientações para a produção da tirinha. Contudo, é preciso que haja orientações mais pontuais a respeito das imagens a serem empregadas junto com as palavras, de modo que o seu uso não se limite à sua utilização mecânica da imagem como pretexto para produção que melhor atenda aos padrões indicados para a tirinha. Para a nossa compreensão, tendo em vista a proposta em questão, o debate sobre a produção do texto se nutre a partir de questões do tipo: quais modos e recursos semióticos são fundamentais para a produção da tirinha? O que eu quero comunicar com a imagem? O que eu quero comunicar com a palavra? Como comunicar utilizando palavras e imagens? Quais objetivos eu quero atingir com a produção da tirinha? Quais efeitos eu quero proporcionar? A inserção da imagem sem serem considerados os seus propósitos e significados não soma na composição do texto. Como sugere Callow (2008), sentimentos, ideias e emoções estão imbuídos também nos textos imagéticos.

Trazemos a literatura de Callow (2008), pois o autor expõe que a produção de texto que emprega palavras e imagens, típico das tirinhas, pode decorrer de orientações dinâmicas que levam o aluno a construir textos que dialogam com diferentes modos e recursos semióticos. As orientações podem ser dadas por meio de pedidos, como: desenhem as formas, as diagramações, as colunas e os *layouts* da tirinha; desenhem as cenas dos eventos que querem retratar na tirinha; desenhem personagens com expressões que representam as emoções que corresponde ao que você deseja repassar através da tirinha; usem distância social (fechada, aberta e media), ângulo (baixo, no nível do olhar e alto) e *status* (visto de cima e visto de baixo) no desenho da tirinha; destaquem pontos determinados dos desenhos da tirinha; usem diferentes cores na tirinha; escrevam a história quando finalizar os desenhos da tirinha. Por fim, depois da tirinha pronta, peça que avaliem até onde a linguagem verbal comunica; avaliem até onde a linguagem visual comunica; avaliem se as linguagens visuais estão orquestradas de forma que interligam toda as matrizes de modos e de recursos semióticos como inteiros e coerentes.

13 Endossamos a ideia de Kress (2003) ao afirmar que todo texto é multimodal. Assim, até a escrita, que, por exemplo, apresenta recursos tipográficos com intenções de comunicar algo, não pode ser considerada “monomodal”. No entanto, consideramos que a união de palavras e imagens dá um grau maior de multimodalidade.

Endossamos a fala de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) quando enfatizam que o modo verbal e o modo visual são diferentes, e que não segue um ponto de vista simbólico, mas que demanda um trabalho semiótico mais vivo. Percebemos que ambas as linguagens significam mais quando estão conjugadas em sinergia. O que seria ideal era que o ensino da produção de texto fosse subsidiado por questões, tais como as que exemplificamos, que proporcionassem ao aluno habilidades para aprender a produzir linguagens, para ter sempre presente a ideia de produtores operam e que manipulam palavras e imagens o mais conscientemente possível.

Por fim, Ribeiro (2018) reforça que a produção de uma tirinha demanda um trabalho semiótico mais denso, em que a linguagem verbal e a visual passam a significar mais quando são postas em aproximação, por isso, a urgência de ensinar diferentes linguagens, mostrando caminhos que levem a uma operação de modos e de recursos semióticos de forma ativa.

Compreendemos que a proposta de produção de texto apresentada pelos autores do livro apresenta meios peculiares para explorar o ensino com vista para o desenvolvimento do letramento visual crítico. Não obstante, as questões presentes na atividade, embora mostrem a necessidade de utilizar modos e recursos visuais na produção da tirinha, ainda não apresentam indicações mais especializadas para suas produções.

Portanto, concluímos que a proposta de atividade está mais voltada para engajar o aluno com os modos verbais e menos preocupada com os modos visuais. Nesse caso, os modos e os recursos visuais ficam apresentados como um princípio imparcial, como algo sem muita seriedade ou significado para o processo de produção de texto que integra a modalidade verbal e a modalidade visual para a coleção de livros. Assim, afirmamos que essa escolha afeta, diretamente, o processo em que o aluno manipula a linguagem visual e a linguagem verbal na composição dos textos. Ou seja, por um lado, a proposta possibilita o letramento para o código verbal, mas, por outro lado, limita as possibilidades para o letramento visual crítico.

Considerações finais

Procuramos neste trabalho, analisar a forma como o livro didático de língua inglesa trabalha a abordagem dos pressupostos da multimodalidade e dos multiletramentos (visual e crítico) em suas atividades. A perspectiva de análise

adotada buscou, principalmente, identificar possíveis elementos de incentivo a estas abordagens teóricas que têm em comum, a exaltação dos textos multimodais (incluindo os imagéticos) na composição do significado dos textos.

Pudemos identificar que o livro analisado, por meio de suas atividades de leitura, pouco incentivou o desenvolvimento do letramento multimodal (verbal, visual e crítico) voltado para a análise de textos imagéticos. Observamos que as atividades traziam temas bastante relevantes, que poderiam ser discutidos a partir do viés da semiótica social e da multimodalidade, considerando que textos multimodais têm se tornado mais comuns em diversas esferas sociais.

Percebemos, através da análise das atividades que, embora os recursos visuais integrem as práticas sócias e de comunicação dos alunos de forma recorrente, as propostas de produção textual da primeira e da segunda atividades analisadas priorizaram a escrita de um texto verbal, sem fazer qualquer menção a outras formas de representação, embora isso fosse oportuno. Tais atividades acabam por serem desvinculadas da realidade sociosemióticos de grande parte dos alunos, pois sabemos que crianças e adolescentes têm contato com as redes sociais e nestes ambientes estão sempre em contato com representações através do meio visual. Uma biografia, por exemplo, é um gênero recorrente em redes sociais e contempla, quase sempre, a representação das pessoas através de fotografias e dos espaços onde se encontram. Portanto, acreditamos que a leitura e a produção de textos visuais precisam ser incentivadas e praticadas.

Na última atividade analisada, percebemos que, ao pedir a produção de um gênero que é essencialmente multimodal, a tirinha, o LD reconhece a existência e a importância dos diversos modos de significação. No entanto, percebemos que ainda há carência de direcionamentos mais pontuais quanto à produção desse gênero, dando relevância a seus elementos multimodais, e, por conseguinte, desenvolvendo também o letramento visual crítico.

Concluimos com o pensamento de que o ensino de produção textual desenvolvido por meio do LD analisado ainda está atrelado de forma mais engajada ao letramento do código verbal escrito, o que pode ser um aspecto negativo, já que nega a pluralidade de modos semióticos que compõem os significados dos textos, atualmente. Acreditamos, no entanto, que a formação e a consciência crítica do professor que venha a utilizar o material, podem suprimir estas lacunas, incorporando os pressupostos da multimodalidade e dos multiletramentos nas práticas de ensino de produção de texto em suas salas de aulas.

Por fim, consideramos que este trabalho permite uma avaliação do uso

de material didático, o LD de LI, à luz da teoria dos multiletramentos e da abordagem da multimodalidade, com foco no letramento visual crítico. Assim, seriam oportunas futuras investigações que explorem aspectos multimodais do LD de LI, principalmente aqueles que estão direcionados para os modos não verbais da linguagem, que envolvam diferentes recursos da mídia impressa/digital, possivelmente inseridos nesses livros. Entendemos que tais investigações seriam importantes, para ampliar os entendimentos encontrados nesta investigação, de forma a difundir os conhecimentos acerca das teorias, bem como, ampliar os letramentos das práticas sociais dos alunos. Esperamos que este trabalho possa contribuir para os estudos da multimodalidade, dos multiletramentos (dos letramentos visual e crítico, especialmente), por uma ampliação das fronteiras do ensino da leitura e da produção de texto, nas escolas.

Referências

- ANSTEY, M.; BULL, G. **Teaching and learning multiliteracies**: changing times, changing literacies. Australia: International Reading Association, 2006. p. 19-55.
- BAMFORD, A. **The visual literacy white paper**. Adobe Systems Pty Ltd: Australia, 2003. Disponível em: <http://www.images.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacywp>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. The textbook in a changing multimodal landscape. **ResearchGate**, [s.l.], 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285770618_The_textbook_in_a_changing. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. **Written Communication**, University of Minnesota, USA, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741088307313177>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- CALLOW, J. **The shape of text to come**: how image and text work. Australia: PETAA, 2013.
- CALLOW, J. The rules of visual engagement: images as tools for learning. **Screen Education**, Australia, v. 65, p. 72-79, 2012. Disponível em: <http://search.informit.com.au/documentSummary;res=IELHSS;dn=51997993813633>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- CALLOW, J. Show me: principles for assessing students' visual literacy. **The Reading Teacher**, v. 61, n. 8, p. 616-626, 2008. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/20204641?seq=1#page_scan_tab_contents com acesso em: 30 abr. 2018.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, Harvard, n. 66.1, Spring 1996.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.) **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of

social futures. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Learning by design**, 2000. Disponível em: <https://newlearningonline.com/learning-by-design/pedagogy>. Acesso em: 25 de jan. de 2020.

JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

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

LOPES, M. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Vol. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

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

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

SERAFINI, F. **Reading the visual**: an introduction to teaching multimodal literacy. London: Teachers College Press, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf. Acesso em: 14 dez. 2017.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London: Routledge, 2011. p. 668-682.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London: Routledge, 2005.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: ROCHA, H.; BOU MAROUN, C. R. G.; FERRAZ, J. A. (Orgs.) **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. – Petrópolis – RJ. Editora Vozes, 2007, p. 09-33.

Sobre os autores

Robson Henrique Antunes de Oliveira - Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Pau dos Ferros-RN. E-mail: robson.henriq@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9321023589499556>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-7167-3550>.

Maria Elizia Cavalcante Costa - Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Pau dos Ferros-

RN. E-mail: eliziaccavalcante@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1115044276290275>.
OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-8721-7178>.

Maria Zenaide Valdivino da Silva - Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Pau dos Ferros-RN. E-mail: mariazenaide@uern.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0385542020715697>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-6075-9332>