

MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: AÇÕES DE UM PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA COM O USO DE IMAGENS

MULTIMODALITY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING: ACTIONS OF A TEACHER FROM PUBLIC SCHOOL WITH THE USE OF IMAGES

Robson Henrique Antunes de Oliveira¹, Maria Zenaide Valdivino da Silva²

¹ *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, RN, Brasil*
robson.henriq@hotmail.com

² *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, RN, Brasil*
mariazenaide@uern.br / mariazenaide@gmail.com

Recebido em 5 out. 2018

Aceito em 11 dez. 2018

Resumo: Nosso objetivo foi refletir sobre o ensino de LI em uma turma do Ensino Médio (EM) de uma escola pública do município de Tenente Ananias – RN. Mais precisamente, pretendemos analisar como o professor de inglês aborda a perspectiva multimodal da linguagem nas atividades de leitura, com foco nos recursos visuais do texto. A fundamentação teórica compreende os estudos da multimodalidade: Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), Jewitt (2008, 2009); a pedagogia dos multiletramentos criada pelo Grupo de Nova Londres (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE. *et al.*, 1996, COPE e KALANTZIS (2000); e na teoria do letramento visual/multimodal crítico, com base em Callow (1999, 2005, 2006, 2008) e em Silva (2016). Os resultados obtidos sinalizam que, apesar de o professor trabalhar textos multimodais em sala de aula, a sua prática de ensino ainda se limita às questões verbais do código escrito em detrimento da exploração dos significados dos textos visuais.

Palavras-chave: Multimodalidade. Multiletramentos. Letramento visual/multimodal. Ensino de leitura em Língua Inglesa.

Abstract: Our goal was to reflect on the English Language teaching in a high school classroom in a public school from Tenente Ananias-RN city. More precisely, we consider how the English teacher explores the multimodal perspective in reading activities focusing on visual resources, of the text. The theoretical foundation includes studies of multimodality: Kress and Van Leeuwen (1996, 2006), Jewitt (2008, 2009), Bezemer and Kress (2008, 2014, 2015, 2016); The Pedagogy of Multiletracies through the view of The New London Group (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE. *et al.*, 1996, COPE and KALANTZIS (2000); and the theory of visual literacy/multimodality, based on Callow (1999, 2005, 2006, 2008, 2012) and Silva (2016). The results obtained indicate that in spite of the teacher work multimodal texts in the classroom, his teaching practice still limits itself on verbal features of texts instead of exploring visual meanings.

Keywords: Multimodality. Multiliteracies. Visual/multimodal literacy. Teaching reading in English language.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem e a comunicação no contexto contemporâneo estão sendo caracterizadas pela presença simultânea de diferentes modos sociossemióticos, pela **multimodalidade** (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006; JEWITT, 2008, 2009; ROJO, 2012). Em termos educacionais, isso amplia as fronteiras para os processos de ensinar e de aprender línguas no contexto escolar, tendo em vista que a natureza

da multimodalidade traz consigo uma nova perspectiva para o letramento, que, agora, passa a ser visto em termos de **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** (SILVA, 2016).

Temos como objetivo investigar o ensino de LI em uma turma do Ensino Médio (EM) de uma escola pública do município de Tenente Ananias – RN. Mais precisamente, analisar a prática docente nas aulas de inglês, nas atividades de leitura em LI com ênfase nos recursos visuais do texto, e refletir sobre como a abordagem da multimodalidade se materializa em uma educação linguística voltada para os multiletramentos. Dessa maneira, nos perguntamos: como a multimodalidade, com foco nos recursos visuais presentes no texto, é abordada na prática de ensino do professor?

Revisitaremos referências teóricas da abordagem da multimodalidade, com base nos seguintes autores: Kress e van Leeuwen (1996, 2006), Jewitt (2008, 2009), Bezemer e Kress (2008, 2014, 2015, 2016), os quais compreendem que a tessitura da linguagem se configura em vários modos semióticos; a pedagogia dos multiletramentos proposta pelo New London Group (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE. *et al.*, 1996, COPE e KALANTZIS, 2000).que discutem epistemologicamente o significado de ensinar língua na pós-modernidade; e Callow (1999, 2005, 2006, 2008, 2012, 2013) e Silva (2016) no que se refere ao suporte pedagógico específico para o ensino de LI a partir de signos visuais para o desenvolvimento do letramento visual crítico.

Este trabalho divide-se em quatro 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 – a metodologia da pesquisa; III – reflexões acerca dos resultados que foram revelados a partir da prática do professor nas aula de leitura em inglês; IV – as considerações finais que discute, de forma breve, os achados e suas implicações para o contexto analisado.

SEMIÓTICA SOCIAL

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) nos fazem observar três escolas da Europa que estudam a Semiótica. Podemos destacar: I – a escola de Praga, que foi desenvolvida, a partir dos formalistas russos (1930 – 1940); II – a escola de Paris, fortemente ligada à ideia do estruturalista Ferdinand Saussure (1960 – 1970); III - a escola de Sidney, calcada a partir da compreensão de Michael Halliday (1970 – até os dias atuais).

A primeira escola, de Praga, traz suas contribuições, no que diz respeito às questões *foreground*¹. A segunda escola, de Paris, colabora com o eixo que gira em torno da teoria da Semiologia, diante das dicotomias pós-estruturalistas de significante e significado, arbitrário e motivado, pragmático e sintagmático. A terceira escola, **semiótica social**, da Austrália, a partir do pensamento de Halliday (1978), reconhece que a linguagem semiótica deve ser vinculada ao viés social. Salientamos que é sobre a noção da semiótica social, retratada no ponto de vista da terceira escola, que o nosso trabalho recai.

Dadas essas considerações, partimos do princípio de que “a noção chave em qualquer semiótica é o signo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 6). Mas, para a semiótica social, os “signos são elementos em que os sentidos e formas têm que vir unidos numa relação motivada pelo interesse do sujeito” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 5). Sendo assim, não há manifestação linguística que não sirva aos interesses e às intenções de seu produtor.

Bezemer e Kress (2016) afirmam que a relação da forma que compõe os signos (significante) com as representações que conceituam os sentidos dos signos (significado) são vistos como o fenômeno central para o estudo da semiótica. Assim, percebemos que esses pensamentos trazem em si uma relação híbrida entre significante e significado², justamente pelo fato de os signos serem moldados

¹ Como Holanda (2013, p. 34) *foreground* “se refere à característica estilística na qual os significados do texto atraem atenção para si mesmos ao invés de simular transparência na representação de seu significante. E a imagem é usada para caracterizar planos (1º e 2º planos).”

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.

através das inter-relações dos produtores de significados, que por sua vez, são influenciados diretamente pelo contexto social, cultural e histórico.

Nessa perspectiva, na semiótica social, o sentido é construído em formas de representações (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Isso significa que os sujeitos, sejam eles crianças ou adultos, são produtores de sentido (*sign-maker*) no processo que leva à produção de sentidos (*sign-making*). À vista disso, Bezemer e Kress (2016) designam tais usuários como *designers*, pelo papel que têm ao interagir e ao influenciar a linguagem.

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 para ser mais do que língua, e que entenda as diversas gamas das formas comunicacionais que as pessoas usam”³. Isso quer dizer que a leitura no contexto pós-moderno deve ser entendida a luz do trabalho sociosemiótico. A teoria da multimodalidade, então, é uma abordagem comunicativa que traz conceitos importantes para a compreensão da construção dos sentidos no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Por esse motivo, na próxima seção, discutiremos o conceito de multimodalidade, bem como sua abordagem no ensino de línguas.

MULTIMODALIDADE

Van Leeuwen (2011) destaca que a linguagem e a comunicação passaram a ser vistas como multimodais a partir da década de 1920, graças às novas mídias. Assim, o autor utiliza o termo multimodalidade para denotar que a linguagem e a comunicação no contexto atual estão caracterizadas pelos diferentes **modos**, verbais e não verbais, que, por sua vez, são representados pelos seus conjuntos de **recursos semióticos**.

Portanto, entendemos a multimodalidade como uma abordagem sociosemiótica da comunicação contemporânea que pode ser caracterizada pela presença de variados modos da linguagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Os modos podem ser: linguístico, visual, sonoro, gestual e o espacial (COPE, KALANTZIS, *et al.*, 2000). Segundo Bezemer e Kress (2016), cada modo tem suas

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.

diferentes propiciamentos (possibilidades e limites), e essas possibilidades e limites são representados pelos conjuntos de recursos semióticos (VAN LEEUWEN, 2011). Desse modo, o processo de interpretação e de transformação dos múltiplos modos e de seus respectivos recursos são concebidos como fluidos, em vez de uma habilidade estática para replicação (JEWITT, 2009).

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

Como exemplo desses textos, que, agora, passam a ser compostos por diferentes modos e recursos semióticos, podemos destacar os textos pós-tipográficos – digitais. Estudos contemporâneos mostram que as criações gráficas computacionais quebram a linearidade dos formatos dos textos outrora predominante, gerando em consequência, novas formas de representação para escrita. É o caso dos hipertextos⁴, que são amalgamados por meio de aproximação e justaposição de formas de expressão inovadoras, em interface com imagens, sons, gráficos, *links*, *hiperlinks*, *emoticons*, entre outros fatores, cujas informações tornam-se mais dinâmicas (COSCARELLI, 2009; RIBEIRO, 2016, 2018).

A dinamização dos textos não só ocorre nos textos digitais, mas também em textos tipográficos - impressos, nos quais estão presentes diferentes modos e recursos semióticos, que rompem com as características tradicionais e configuram-se como hipertextos. Assim, segundo Coscarelli (2012, p. 91), os textos impressos trazem marcas “como títulos e subtítulos, tamanhos, cor e/ou formato de fontes, recursos de topicalização, itens lexicais que marcam o grau de relevância de determinada parte do texto ou a organização dele, entre outros”. Portanto, tendo em consideração que os arranjos semióticos dos textos impressos são diversos, eles

⁴ hipertextos são textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações e sons [nesse plano,] as definições de hipertexto aplicam-se também a textos que não estão em ambiente digital, pois a presença de títulos, subtítulos, índices, pé de página, as redes causais, as cadeias referenciais entre tantos elementos, que marcam a não linearidade dos elementos do texto, fazem parte de textos de modo geral, não sendo particularidade dos textos em ambientes digitais (COSCARELLI, 2009, p. 554)

não podem ser considerados como lineares, somente porque estão postos em papéis (COSCARELLI, 2009; RIBEIRO, 2016, 2018).

Ainda no que se refere aos textos, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) e Dionísio (2008) acrescentam que a composição dos textos está gradativamente 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 (impressos) ou pós-tipográficos (digitais), tendem a ser multimodais.

Outro ponto importante, a respeito do ensino na perspectiva da multimodalidade, é a possibilidade de 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 desse conceito que trataremos a seguir.

MULTILETRAMENTOS

Pensando sobre o ensino em uma visão voltada para o presente, o Grupo de Nova Londres (GNL), constituído por dez educadores de diferentes áreas⁵, iniciou uma série de discussões em torno do tema do letramento sob as óticas do multiculturalismo, do multilinguíssimo e da multimodalidade.

Dos estudos desse grupo originaram-se 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.

⁵ Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Esses estudiosos se encontraram na cidade de Nova Londres (New London), Estados Unidos, em 1994, com o objetivo de debater os propósitos da educação de forma mais geral, assim como a relação estreita destes com a pedagogia do letramento.

Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos toma como pontos de partida dois fenômenos principais, colocados em questão pela emergência cultural e institucional global, que são a “multiplicidade dos canais de comunicação e mídia e o aumento da diversidade linguística e cultural (CAZDEN, COPE *et al.*, 1996, p. 63)⁶.

Como então pensar em uma pedagogia voltada para os multiletramentos nas escolas públicas? Segundo o *New London Group*, a pedagogia dos multiletramentos – *The Pedagogy of Multiliteracies* – incorpora múltiplos modos semióticos, além do escrito, e diferentes contextos sociais. Salientamos que esse processo é orientado por quatro etapas, sintetizadas por Roxane Rojo (2012, p. 30):

/.../ prática situada tem um significado particular bem específico que remete a uma abordagem inicial, no projeto didático, de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, colocando-as em relação com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Neste momento é que se dá a introdução do que chamamos *critérios de análise crítica*, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores.

Dentre os vários modos semióticos, destacaremos o visual (estáticos, em movimento, impressos e em tela), para pensar o letramento visual, com um viés crítico.

LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO

A sociedade contemporânea tem incorporado muitos textos visuais em suas práticas comunicacionais. 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. Concordando com a mesma autora, quando afirma que o visual comporta seus mistérios, entendemos que precisamos aprender a ler as imagens, bem como discutir sobre formas de sistematização dessas interpretações. Em termos educacionais, isso nos faz refletir

⁶ Multiplicity of communication channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity.

sobre o ensino para além do letramento verbal. É o caso do letramento visual. De práxis, o “letramento visual pode ser definido como habilidade para construção de significados por meio de imagens visuais⁷” (BAMFORD, 2003, p. 01). O letramento visual amplia as fronteiras conceituais, na medida em que:

.../ o letramento visual [como] 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 particulares⁸ (SERAFINI, 2014, p. 23).

Portanto, o letramento visual está ligado a um trabalho semiótico intenso (KRESS, 2003), que implica em competências e habilidades para lidar com signos e construir sentidos em atividades que envolvem tanto ler, quanto produzir textos multimodais (verbo-visuais) que circulam em contextos socioculturais e educacionais de comunicação.

Ressaltamos que os caminhos do letramento visual apresentados incorporam 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 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, de políticas e de culturais, nos textos imagéticos.

Isso significa que, no contexto da escola pública, é preciso ressaltar “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 há necessidade de os professores voltarem-se para letramentos que ultrapassam o sistema alfabético para formar aprendizes capazes de ler e produzir textos que integrem diferentes linguagens e semioses, na perspectiva do letramento visual crítico.

Destacamos que o aspecto visual da linguagem é inerente ao modo verbal escrito, logo, o letramento visual crítico faz-se necessário ante as necessidades sociais (RIBEIRO, 2018). A emergência dos gêneros digitais criou a necessidade de

⁷ Visual literacy can be defined as ability to construct meaning from visual images.

⁸ 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.

lidarmos as novas formas de construção de sentidos no processo de ensino e de aprendizagem da leitura de textos multimodais/visuais em contextos formais educacionais.

Considerando a onipresença da multimodalidade na comunicação contemporânea, e que cada modo semiótico exige habilidades específicas para a compreensão, além dos aspectos exclusivamente linguísticos (SILVA, 2015), não faz mais sentido a ênfase que é tradicionalmente dada ao letramento verbal no ensino, especialmente nas escolas públicas, em detrimento do letramento visual crítico.

Defendemos que o letramento visual crítico pode complementar, suplementar e potencializar as possibilidades para o ensino e para a construção da aprendizagem na escola pública, frente à diversidade linguística e das práticas de linguagem nas interações sociais no contexto atual

Dadas essas considerações, apresentamos uma discussão que ressalta propostas para os processos de ensino e de aprendizagem, com foco em atividades de leitura de imagens na perspectiva do letramento visual crítico, em ambientes educacionais formais.

MODELO *SHOW ME*

Como preparar o aluno para lidar com produção e construção de sentidos de diferentes textos visuais na sociedade atual? Buscando apontar respostas para essa questão, Callow (2008) introduz uma proposta de ensino – *Show me Framework* – (Modelo Mostre-me), com dimensões a serem aplicadas em sala de aula, para promover o processo de ensino de língua e criar um ambiente rico para a aprendizagem dos multiletramentos, através de textos visuais/multimodais.

O modelo *Show me* apresenta um processo sistemático de técnicas e tarefas específicas constituído por três dimensões envolvidas na compreensão de imagens: afetiva, composicional e crítica. Para melhor entendimento de cada aspectos dessas dimensões, explicitaremos cada uma delas a seguir.

• **Dimensão afetiva** – ocorre quando há “expressão de prazer quando se examina a imagem ou quando a exploração da figura cumpre uma relação afetiva.”⁹ (CALLOW, 2013, p. 618). 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 imagem.”¹⁰ (CALLOW, 2013, p. 618);

• **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 vetores refletem um conhecimento metalinguístico o sobre textos visuais.”¹¹ (CALLOW 2013, p. 618);

• **Dimensão crítica** – destaca-se pela “avaliação das questões socioculturais e o entendimento de que estas variam dependendo das questões abordadas pelo texto e contexto de aprendizagem.”¹² (CALLOW, 2013, p. 618). Esse processo requer reflexão mais profunda acerca das questões sociais, culturais e ideológicas abordadas pelo texto visual, o que a torna a mais desafiadora das dimensões.

Salientamos, com base em Callow (2008), que o modelo *Show 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 visuais; 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.

De modo geral, as técnicas e as tarefas são princípios que devem ser seguidos pelos professores nas atividades de leitura, para buscar uma aprendizagem mais

⁹ Expressions of enjoyment when examining images or exploring pictures are signs of affective engagement.

¹⁰ Involves personal interpretation, where viewers bring their own experiences and aesthetic preferences to an image.

¹¹ Concepts such as actions, symbols, shot length, angles, gaze, color, layout, salience, lines, and vectors reflect a metalinguistic knowledge about visual texts.

¹² The assessment of sociocritical understandings will vary depending on the text and learning situation.

autêntica para os alunos. A avaliação é entendida pelo viés mais formativo e crítico. Aqui, emerge a compreensão de considerar todas as discussões levantadas pelos alunos nas interpretações despertadas durante a atividade de leitura, o que faz necessário ter tempo para olhar, analisar e refletir sobre os textos visuais e/ou multimodais. Precisamos deixar claro, que, nessa ação, os materiais a serem utilizados advém de livros com ilustrações, livros informativos, textos eletrônicos, revistas, jornais, textos criados pelos alunos, dentre outros dispositivos de leituras. Além do mais, é indispensável o uso de metalinguagem específica para o trabalhar com esses textos.

Em se tratando do ensino de língua estrangeira, no caso, de inglês, percebemos que são muito significativos e necessários todos os pontos elencados acima. Assim sendo, o “*show me framework*” 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 que será melhor descrito na seção a seguir.

METODOLOGIA

Para cumprir com os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa descritiva e interpretativista. O *corpus* foi coletado a partir dos extratos interativos do professor e de alunos em sala de aula. As aulas de leitura foram registradas em áudio, depois transcritas e, em seguida, foi feita a análise qualitativa dos dados.

Salientamos que foram observadas seis horas aulas de leitura em uma turma do 3º ano do EM de uma escola pública, do município de Tenente Ananias, situado no alto oeste do Estado do Rio Grande do Norte. Mas, para construir o *corpus* das nossas análises, de modo que correspondesse ao objetivo proposto no estudo, utilizamos extratos de quatro horas aulas.

Buscamos, nas análises, compreender como o professor configurou o processo de construção do sentidos dos textos multimodais e, além disso, buscamos refletir sobre sua prática, tendo em vista a criação experiências com os multiletramentos, sobretudo quanto ao letramento visual crítico. Por uma questão ética, omitimos os nomes dos participante e utilizamos a letra (P) para o discurso do professor e a letra (A) para os alunos, ao transcrevermos o momento de interação em sala de aula.

A AULA DE LEITURA EM LI E A EXPLORAÇÃO DO TEXTO MULTIMODAL

Neste tópico do trabalho, refletiremos acerca do ensino de leitura em LI no contexto escolar. Analisaremos a abordagem do professor de inglês em sala de aula, ao ensinar a leitura em LI a partir de textos multimodais, enfocando, principalmente, os recursos visuais do texto.

Análise de um trecho da aula, realizada na turma do 3º ano noturno do ensino médio, no dia 12/09/2018, das 19h às 20 h e 30 min.

Antes de começar uma análise específica da primeira aula de leitura, queremos chamar atenção para o texto trabalhado, pois este trouxe questões relevantes que foram exploradas em sala de aula, que consideramos muito adequado. Em primeiro lugar, destacamos que o texto aborda como objeto central o tema **aquecimento global**; em segundo lugar, frisamos que ele salienta a causa e o modo como ocorrem as mudanças climáticas; em terceiro lugar, ele aponta o efeito do aumento dos níveis de gás dióxido de carbono na atmosfera e suas consequências.

Fig. 1 – Friends of the Earth

Friends of the Earth

Floods in Mozambique. Forest fires in Indonesia. Hurricanes in Florida. Storms in the UK. Extreme weather events are predicted to become more frequent because of climate change.

What causes climate change?
Climate change or global warming is caused by increased levels of carbon dioxide (CO₂) and other polluting gases in our atmosphere. The gases trap heat by forming a blanket around the Earth - like the glass of a greenhouse. Once released, the greenhouse gases stay in the atmosphere for many years. As they build up, the planet's temperature rises. Greenhouse gases are released by burning fossil fuels - coal, oil and gas - and by cutting down forests.

Heat from the Sun (a) is trapped by the gases in our atmosphere (b).

A multimodalidade está presente no texto diante dos modos verbais (escrita) e não verbais (imagens), com seus respectivos recursos (tipografias, cores, brilhos, *layouts*, ângulos, dentre outros aspectos).

Rojo (2012) salienta que o ensino de leitura que se respalde na diversidade de conteúdos e questões, por meio de diferentes gêneros discursivos, materializados através de textos que comportam mais de uma modalidade da linguagem, é essencial para aproximar a linguagem trabalhada em sala de aula das diferentes práticas sociais da atualidade vivenciadas pelo aluno. O texto apresentado é bastante significativo, nesse sentido.

A imagem foi retirada do livro didático de LI utilizado pelo professor em sua rotina de aula. Abaixo, apresentamos dois recortes de aulas observadas, nas quais que houve discussões entre professor e alunos.

P: *Oh, gente, o texto está no livro na página 146. É bem pequenininho o texto, ok?! / O título do texto é "Friend of the Earth". / O texto tem um desenho, né? Tá falando o que esse desenho?*

A: *Mudanças climáticas?!*

P: *O que causa as mudanças climáticas? Quais são os problemas que temos atualmente sobre as mudanças climáticas?*

A: Aquecimento global.

No primeiro momento, o que nos chamou atenção, no que diz respeito à prática do professor na aula de leitura em LI diante dos recursos visuais do texto, foi o tratamento neutro das discussões dadas às imagens, pois, a sequência em que a leitura é apresentada (a imagem vem primeiro, introduzindo o texto escrito) denota o tratamento didático dado à imagem, muito mais superficial do que a atenção dada à escrita. Se a imagem desempenhar sempre o papel de pretexto para o ensino do texto escrito, ao nosso ver, a abordagem pode apresentar-se como insuficiente para o desenvolvimento do letramento visual crítico no aluno.

Essa postura mostra, entre outras questões, uma concepção restrita sobre a linguagem e mais diretamente relacionada à prática de leitura. A forma com que o professor conduz o processo da leitura, sem que haja uma reflexão mais profunda sobre os significados construídos na imagem, vai de encontro aos pensamentos de Descardecí (2002), que defende um ensino de leitura que permita ao aluno fazer juízo dos diferentes signos sociossemióticos presentes nos textos. O fato de perguntar, dirigindo-se ao texto: “o que tá falando o desenho?”, indica um início de uma exploração do texto visual, mas não o suficiente para sua efetiva leitura crítica. O professor poderia explorar cada um dos recursos que compõem o texto e os significados que podem ajudar a construir os sentidos do texto, considerando cada um dos recursos nele presentes.

Observamos que nenhuma das dimensões do modelo *Show me* foi contemplada nesse pequeno diálogo a respeito do texto imagético.

Para continuar a análise, vejamos outra parte em que o professor aborda, em sala de aula, os recursos visuais do texto.

P: Tá vendo como os desenhos podem ajudar na tradução do texto?! Esse desenho está mostrando cientificamente alguma coisa que acontece na terra, né assim? O que será que acontece? Então, pelo conhecimento de mundo que vocês têm sobre o aquecimento global, já dá para nós termos noção do que fala o texto, né assim? Eu vou ler o texto, e espero que vocês acompanhem em silêncio.

Assim, vemos a dimensão afetiva ser acionada, quando o professor relaciona a imagem ao o conhecimento de mundo dos alunos. No entanto, destacamos que o discurso do professor, que revela sua abordagem metodológica, sinaliza que a

leitura dos recursos visuais do texto assume uma perspectiva pouco profunda em sala de aula. Podemos perceber a alusão feita à imagem, mas com a função de ajudar a “traduzir” o texto escrito, ou seja, percebe-se que, em sua visão, os textos visuais são entendidos como mero suporte para o processo de compreensão do texto escrito (DIONÍSIO, 2008; KRESS, 2010).

A não exploração da imagem de forma mais ampla, a nosso ver, exhibe uma postura de ensino monomodal, que simplifica e uniformiza a construção do sentido do texto visual, restringindo-a. Callow (2013) explica que essa concepção, voltada somente para o texto verbal, não proporciona o desenvolvimento da capacidade de construção de sentidos a partir de múltiplos modos, que é exigida na leitura multimodal.

Portanto, podemos dizer que o visual presente no texto não foi considerado como um texto autônomo e, assim, os recursos visuais não foram concebidos como elementos plenos de significação. Ao contrário, o visual esteve subalterno ao texto verbal, limitando o exercício do letramento visual/multimodal, tão necessário à leitura e à construção de sentidos, se considerarmos os recursos visuais que estão no mundo a nossa volta.

Callow (2013) afirma que todos nós enxergamos (com exceção daqueles que tenha alguma deficiência visual), mas, infelizmente, poucos têm a astúcia de ver para além do explícito. É o mesmo caso da leitura do código verbal, uma vez que nem todos os leitores são capazes de ler nas entrelinhas, ou associar o lido à leitura de mundo, como defendido por Paulo Freire (2011).

Também, percebemos a ausência de exploração do tema, no sentido crítico. Por que não questionar os alunos sobre o aquecimento global e procurar saber deles, como cidadãos, que consciência têm sobre o papel de cada um para ajudar o planeta? Seria uma boa oportunidade para essa conscientização.

Análise de um trecho da aula realizada na turma do 3º ano noturno do ensino médio, no dia 19/09/2018, das 19h às 20 h e 30 min.

Acreditamos que a temática do texto analisado nessa aula foi de grande pertinência, já que trouxe questões relevantes para serem exploradas em sala de aula, por quatro fatores: traz uma imagem que retrata um fato que ocorreu

recentemente e que repercutiu no mundo inteiro; aborda discussões sobre um tema muito atual, a imigração; discute a política anti-imigratória e apresenta uma crítica a essa política e a um de seus maiores representantes, o presidente dos EUA. Vejamos:

Fig. 2 – Welcome to America



Fonte: acervo pessoal do professor

A linguagem não verbal predomina na composição do texto. Conforme salienta Ribeiro (2018), a linguagem e a comunicação envolvem, em geral, mais do que um modo semiótico e, a imagem em particular, comporta complexidades e tem características específicas, que, com efeito, determinam modos de leitura mais especializados. Esta ideia reafirma a relevância de um trabalho mais elaborado de ensino da leitura de imagens, já que estas fazem parte das experiências cotidianas dos leitores em suas diferentes práticas sociais na atualidade.

Vejamos o discurso do professor na aula de leitura, com foco nos modos e recursos visuais. Transcrevemos abaixo dois recortes da aula observada, em que houve discussões entre professor e alunos nas atividades com o texto multimodal.

P: Oh, gente, o texto que iremos ler hoje é bem diferente do que estamos acostumados a ler! É bem simples o texto, ok?! / O título do texto é "Welcome to America"! Ou seja, seja bem-vindo à América.

A princípio, endossamos a afirmação do professor, ao dizer que o texto imagético é diferente do texto verbal escrito que é costumeiramente lido nas aulas de línguas. Uma das principais preocupações que vemos, e que é muito pertinente, está relacionada com a pouca atenção dada à leitura da imagem no contexto escola, o que observamos claramente nas aulas analisadas. Isso pode ser reflexo do fato de que pouco se discute a configuração imagem na formação de professores de línguas e pouco se trabalha com imagem na sala de aula. Conforme observamos, a imagem não é tratada como o texto principal, sendo a ênfase sempre atribuída ao modo escrito.

A afirmação do professor retoma a lógica cristalizada em torno do conceito de texto, tradicionalmente restrito ao texto verbal. Ribeiro (2018) é enfática ao afirmar que “o texto, hoje, é muito mais que palavras”. Além disso, Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) esclarecem que o texto visual não deve ser compreendido como inferior em relação ao texto escrito, já que as dinâmicas, sintaxes e gramáticas da linguagem verbal e não verbal são diferentes.

Mais um fator que devemos destacar está vinculado à simplificação do tratamento didático da imagem. Temos o entendimento de que o texto, seja ele verbal ou não verbal, está cada vez mais sofisticado, por isso concordamos com Callow (2005, 2008, 2013) e Silva (2016) ao salientarem que a linguagem e a comunicação visual são de instância universal e seu processo torna-se cada vez mais complexo. Isso reafirma a importância de se compreender a imagem como um textos pleno de sentidos e que a leitura dos textos multimodais funciona melhor na justaposição entre linguagens e semioses.

Além disso, essa afirmação do professor transformou-se em uma oportunidade rica para pensarmos sobre a resignificação de questões epistemológicas que perpassam a linguagem, o texto e o ensino de língua na pós-modernidade. Por essa razão, Cope e Kalantzis (2000) argumentam em favor de concepções de linguagem, texto e ensino cada vez mais abertas, no sentido de contemplarem a pluralidade, a diversidade, a multiplicidade e a multimodalidade, que são tão notórias e que marcam as nossas práticas sociais comunicativas.

Retomando análise da aula, observamos que houve algumas indagações (mesmo que superficiais) elaboradas pelo professor para que os alunos as respondessem a partir de sua leitura da imagem.

P: O texto tem um desenho, né?... Na verdade, o texto é uma imagem! / Essa imagem foi produzida por uma das mais famosas revistas estrangeiras viu, gente?! Vocês já ouviram falar na revista TIME? / O que vocês acham que essa imagem tá dizendo? / Vocês conseguem extrair algum significado dessa imagem? / O que essa imagem pode dizer para você?

A: [silêncio]...

A: Professor traduza a frase...?!

P: Eu já disse... é seja bem-vindo à América.

É explícito que o professor quis estimular os alunos a fazerem inferências por meio desses questionamentos iniciais, entretanto, o que nos despertou a atenção foi a pergunta feita pelo aluno para o professor. A esse respeito, vemos que, mesmo diante da predominância da visualidade do texto, para o aluno o que mais se destacou foi a frase em inglês, que lhe soava desconhecida. Interpretamos que a atitude do aluno, de voltar-se, especificamente para a única frase verbal presente na imagem, denota um certo desinteresse em ler e interpretar a imagem.

Entendemos que a leitura de base puramente linguística pode levar à limitação do sentido do texto, por contemplar unicamente o modo verbal. Por esse motivo, defendemos que a leitura deve dar-se por um trabalho sociosemiótico, pois este oportuniza a produção de significados, para além daqueles expressos por modos verbais. Ou seja, leva o aluno a ler e a interpretar diferentes modos e recursos semióticos (sejam eles verbais, visuais, sonoros ou em outros modos semióticos) que integram o texto.

A impressão que temos é que vivemos em uma “paisagem comunicacional¹³” de natureza heterogênea e híbrida, mas a concepção de linguagem dentro dos muros escolares ainda está enraizada em uma concepção homogênea e uniforme dos textos, que coloca a linguagem verbal em primeiro plano. Assim, a linguagem visual e as outras linguagens ficam subordinadas ao código escrito, como mera ilustração, o que sinaliza uma limitação da compreensão do processo de construção de sentidos.

Endossamos o ponto de vista de Bamford (2003), para quem é preciso (in)disciplinar o ensino de língua, quebrando as regras e ultrapassando as fronteiras do código escrito. Dessa forma, é emergencial a necessidade de construir uma

¹³ Metáfora criada pelo professor Kress, e utilizada no contexto brasileiro por Ribeiro (2018)

consciência teórica profunda sobre a linguagem para fundamentar uma prática de ensino de língua mais coerente com a multiplicidade dos textos contemporâneos.

Em suma, cremos que seria relevante uma abordagem mais elaborada por parte do professor com relação à pergunta do aluno. A nosso ver, em vez de uma simples resposta que apresentou a tradução da frase questionada, seria mais interessante uma explicação mais elaborada, que viesse conscientizar o estudante sobre as questões postas pela linguagem da imagem, para que ele pudesse elaborar sua compreensão de seus sentidos potenciais, antes de oferecer como resposta tão só a tradução do enunciado verbal.

Um outro exemplo que trazemos, é de uma interação ocorrida após o momento da aula anteriormente abordado, em que foi surgindo a curiosidade dos alunos com relação aos elementos na imagem, enquanto tentavam construir sentidos a partir dos recursos visuais nela empregados.

A: Olha, a criança tá chorando? Quem é o homem?

P: Qual é a expressão da criança? De medo? De dor? De fome? Ela está machucada? O que vocês acham?

A: De medo?! / Acho que é de fome! / É de medo, olha o rosto dela!

P: O homem na foto é Donald Trump, presidente dos EUA... Na foto, esse homem está indicando o quê? Pela posição da imagem, qual é a impressão que tiramos dele? Vejam o tamanho dele!

A: É maior né... então se ele é grande, ele manda na criança. / O homem é grande e parece ser superior a criança. / Acho que o homem tem poder sobre ela... ele é adulto e ela é criança.

No primeiro momento, temos a impressão de que as atenções e as ideias propriamente voltadas para a imagem aos poucos foram se consolidando, porém é importante notar que tais ideias só foram expressadas quando houve provocações lançadas pelo professor. A dimensão afetiva foi claramente trabalhada quando o professor perguntou que sentimentos ou sensações a expressão da criança demonstra, bem como qual o impacto da imagem do presidente dos Estados Unidos.

Ao destacar a posição que o presidente ocupa na imagem e uma possível interpretação para essa imagem, ele criou uma possibilidade de explorar o enquadramento e seu significado. Os alunos responderam utilizando termos e expressões que fogem à nomenclatura da gramática do visual, mas que não deixam de contemplar algumas de suas categorias.

Essa seria uma oportunidade de conscientizar os alunos de que as escolhas que se fazem na composição de uma imagem não são aleatórias, uma vez que têm relação com todo o contexto e com os significados que o produtor quer representar.

Ademais, no processo do ensino da leitura em sala de aula seria importante a mediação do professor para orquestração dos signos (construir e disseminar os sentidos) de forma a destacar os sentidos presentes no texto imagético, que, nesse caso, significa muito mais do que as palavras nele presentes. Para isso, o professor deve exercitar o seu poder semiótico (RIBEIRO, 2018), que, em nosso entendimento, é uma competência de que todo professor de língua precisa para ensinar a ler e a escrever na atualidade.

Na continuidade da aula, prosseguindo a análise da da imagem, o professor busca explicar a imagem como um todo.

P: Olha gente, é o seguinte... a criança está com medo desse home, porque... é... ele não apoia a imigração. A criança é uma refugiada e foi barrada na fronteira dos EUA, porque ela e a família dela estavam tentando entrar no país de forma ilegal. Então, a criança... haaam, está chorando, porque sua família foi presa pelas forças armadas do Texas.

P: Podemos interpretar, que o homem tem poder sobre a criança, sua família e os povos de onde eles vieram, ééééé, impedindo que outros povos, ééééé de outras culturas e de outros países entrem nos EUA. Então... ééééé... a imagem significa que as pessoas que irão entrar nos EUA de forma ilegal serão impedidas, certo?! Entenderam?!

Tá vendo como os desenhos podem ajudar na tradução do texto? A imagem está mostrando cientificamente os problemas sociais que podemos enfrentar, né assim?

Nesse trecho, acreditamos que o professor contextualizou o sentido da imagem, mas ainda de forma insuficiente. Afirmamos isso, porque a imagem foi explorada como pretexto para o ensino do texto escrito, como se fosse algo que facilitasse o processo de construção do sentido para os alunos. Assim como podemos perceber a ideia de que a imagem poderia ajudar a “traduzir” o texto e facilitar leitura (DIONÍSIO, 2008; KRESS, 2010).

Na mediação da leitura dessa imagem, poderiam ter sido mais explorados aspectos a respeito das questões hierárquicas que perpassam o meio social e cultural e a desigualdade nele existente, para mostrar caminhos que levassem o aluno a pensar criticamente sobre os conflitos sociais, como aquele representado na figura. A elaboração de hipóteses sobre os aspectos nela representados poderia ser

estimulada através de questionamentos que provocassem o aprofundamento da leitura visual e gerassem reflexões. No entanto, o professor optou por dar a sua interpretação, sem motivar os alunos a criar significados para as imagens.

Essa atitude demonstra que existe pouco espaço para o desenvolvimento do letramento visual do aluno, o que pode ter como consequência a limitação de sua capacidade ler imagens e de construir sentidos, percebendo as funções dos signos empregados nos textos. A não exploração significativa da imagem exhibe uma postura de ensino monomodal, que simplifica a construção do sentido do texto visual.

Callow (2013) explica que essa concepção retira de nós o poder de ver o mundo a nossa volta, de compreender as nossas vivências e de operar em sociedade. Afinal, quem pode ler com mais proficiência? São aqueles que usam apenas palavras ou aqueles que usam diferentes modos e recursos semióticos de forma integrada?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho apoiou-se teoricamente sobre a leitura da linguagem visual, explorada sob o viés da multimodalidade, para demonstrar a complexidade do ensino de línguas diante da diversidade da linguagem e da comunicação em tempos atuais. Reconhecer essas características é fundamental para que os múltiplos modos sejam trabalhados de forma adequada em sala de aula, principalmente nas atividades de leitura, o que pode proporcionar um ensino significativo que esteja alinhado com o contexto social do aluno.

As discussões sobre as diferentes inquietações teóricas e práticas debatidas nesse trabalho, sinalizam, entre outros aspectos, que a abordagem utilizada pelo professor de inglês cujas aulas observamos, embora tenha se preocupado em chamar a atenção para os recursos visuais/multimodais, não compreende a relevância da incorporação da multiplicidade da linguagem às atividades de leitura de textos que contemplam os vários modos semióticos, principalmente, aqueles que estejam ligados à imagem. Notamos que o professor teve iniciativas e procurou explorar o texto multimodal, no entanto, sua prática ainda apresentou características

de uma perspectiva tradicional de leitura, que não favorece o desenvolvimento do letramento visual/multimodal em sala de aula.

Constatamos que a abordagem do professor cujas práticas analisamos, em leitura em LI, ainda se mostra tímida quanto à leitura de modos não verbais, em especial, o modo e os recursos visuais.

Destacamos que a produção de sentidos nas atividades de leitura diante dos textos multimodais expostos, seria mais interessante, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, se fossem relacionada aos contextos socioculturais dos alunos, já que a comunicação atual, valoriza, sobremaneira, a linguagem multimodal.

Não se trata de excluir as abordagens tradicionais de ensino de leitura, de escrita e de vocabulário do inglês, mas de somar a essas as perspectivas mais amplas de leitura multimodal/visual crítica, que criam oportunidades de reflexão para os alunos de língua inglesa, no caso analisado.

REFERÊNCIAS

BAMFORD, A. **The Visual Literacy White Paper**. [S.l, n.p]. Disponível em: <http://www.adobe.com/education/resources/hed/whitepapers>. Acesso em: 13 jan. de 2018.

BEZEMER, J.; KRESS, G. The textbook in a changing multimodal landscape. **ResearchGate**, [S.l], [n.p], 2016a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285770618_The_textbook_in_a_changing_multimodal_landscape. Acesso em: 20 mar. 2018.

CALLOW, J. **The shape of text to come: how image and text work**. Australia: PETAA, 2013.

_____. The rules of visual engagement: images as tools for learning. **Screen Education**, Melbourne, v. 65, p. 72-79, 2012. Disponível em: <http://search.informit.com.au/documentSummary;res=IELHSS;dn=519979938136339>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. Spot the difference: the changing nature of page-based and screen-based texts. **Screen Education**, Melbourne, v. 58, p. 106-110, 2010a. Disponível em: <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=211820598877238;res=IELHSS>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. "I'm way more interested": using visual texts to engage students from low SES backgrounds. **Scan (Ryde)**, [S.l], v. 29, n. 3, p. 28-34, 2010b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281069822_I'm_way_more_interested_Usi

ng_visual_texts_to_engage_students_from_low_SES_backgrounds. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. Show me: principles for assessing students' visual literacy. **The Reading Teacher**, [S.], v. 61, n. 8, p. 616-626, 2008. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/20204641?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. Images, politics and multiliteracies: using a visual metalanguage. **Australian Journal of Language and Literacy**, Adelaide, v. 29, n. 1, p. 7-23, 2006. Disponível em: <http://one2oneheights.pbworks.com/f/Images,%20politics%20and%20multiliteracies.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. Literacy and the visual: broadening our vision. **English Teaching: Practice and Critique**, New Zealand, v. 4, n. 1, p. 6-19, 2005. Disponível em: <https://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/journal/view.php?article=true&id=77&p=1>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. Talking about visual texts with students. **Reading Online**, [S.], v. 6, n. 8, 2003. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=callow/index.html. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. **Image matters**: visual texts in the classroom. Australia: Peta, 1999.

CARMAGNANI, A. M. G. Multimodalidade e construção da notícia: fatos e versões. **Revista Crop/USP**, São Paulo, n. 13, [n.p], 2008. Disponível em: <http://200.144.182.130/revistacrop/images/stories/edicao13/v13a01.pdf>. 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, p. 6092, Spring 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.) **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>. Acesso em: 1 maio 2018.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

DESCARDECI, M. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002.

_____. **Hipertextos**: na tela e na prática. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2012.

DESCARDECI, M. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 3. ed. Editora Lucerna, 2008. p. 119-132.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, L. F. **Hipertextos Multimodais – Leitura e Escrita na Era Digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classroom. **Review of Research in Education**, [S.], v. 32, p. 241-267, fev. 2008.

_____. An Introduction to multimodality. In: JEWITT, C (ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London and New York: Routledge, 2009. p. 14-27.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 1996/2006.

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

RIBEIRO, A. L. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Ed. Parábola, 2018.

_____. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente**. 2016. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed). **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. [n.p]

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

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: ROCHA, H.; BOU MAROUN, C. R. G.; FERRAZ, J. A. (org.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 9-33.

Sobre os autores

Robson Henrique Antunes de Oliveira

Aluno bolsista CAPES do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (CMAE), ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduado em Letras - Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É membro do Grupo Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras - EALE (UERN).

Maria Zenaide Valdivino da Silva

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM, lotada no Departamento de Letras Estrangeiras (DLE). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2016), com Estágio Sanduíche realizado na Universidade de Londres (UCL, 2015), no Instituto de Educação (IOE). Possui o título de Mestre em Linguística Aplicada também pela UECE (2011) e o título de Especialista em Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (2008). É graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela mesma instituição. Professora do Programa de Pós-Graduação em ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É vice-líder do Grupo Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras- EALE (UERN).