

A LEITURA E A ESCRITA VISUAL: O PAPEL DO LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO NO CURRÍCULO DE LÍNGUAS

VISUAL READING AND WRITING: THE ROLE OF CRITICAL VISUAL LITERACY IN THE LANGUAGE CURRICULUM

Luane da Silva Gomes ALMEIDA
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

Olira Saraiva RODRIGUES
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

Resumo: Esta pesquisa discute a produção e a escrita visual e de suas possíveis conexões com a Base Nacional Comum Curricular, na reflexão do papel dos multiletramentos e dos letramentos críticos como uma perspectiva de abordagem de ensino, contribuindo para a ampliação do currículo de línguas. Para essa análise, são retomados alguns conceitos e contribuições da Teoria Semiótica, Greimas (1979); Peirce (1999); Hodge; Kress (1988); e dos estudos da Multimodalidade, Cope, Kalantzis (2009), Gualberto (2018); Ribeiro (2022); Kress, Van Leeuwen (2006), como suportes teóricos para a fundamentação do letramento visual crítico. Metodologicamente, a investigação é bibliográfica, sendo uma pesquisa de caráter exploratório, por meio de uma abordagem qualitativa interpretativa. Neste estudo, advogamos em favor do uso reflexivo da Gramática do Design Visual, Kress; Van Leeuwen (1996; 2006), como recurso para análise visual do texto imagético. Nesse sentido, argumentamos que mudanças nas práticas sociais demandam novas *práxis* pedagógicas que ampliem o repertório de práticas de ensino da língua(gem) para além de um ensino instrumental e prescritivo, concorrendo para a construção de um currículo com vistas à formação de leitores e produtores de textos que compreendam e explorem o uso de variadas semioses e os significados presentes.

Palavras- chave: Letramento Visual Crítico. Semiótica. Multimodalidade. Currículo de línguas.

Abstract: This research discusses visual production and writing and their possible connections with the National Common Curriculum Base, reflecting on the role of multilearning and critical literacy as a teaching approach, contributing to the expansion of the language curriculum. For this analysis, some concepts and contributions from Semiotic Theory, Greimas (1979); Peirce (1999); Hodge; Kress (1988); and Multimodality studies, Cope, Kalantzis, (2009); Gualberto (2018); Ribeiro (2022); Kress, Van Leeuwen (2006) are taken up as theoretical supports for the foundation of critical visual literacy. Methodologically, the investigation is bibliographical, being an exploratory research, through an interpretative qualitative approach. In this study, we advocate the reflexive use of Visual Design Grammar, Kress; Van Leeuwen (1996; 2006) as a resource for visual analysis of imagery. In this sense, we argue that changes in social practices demand new pedagogical practices that expand the repertoire of language teaching practices beyond instrumental and prescriptive teaching, contributing to the construction of a curriculum aimed at training readers and producers of texts who understand and explore the use of various semioses and the meanings present.

Keywords: Critical Visual Literacy. Semiotics. Multimodality. Language curriculum.

Introdução

O estudo das implicações da tecnologia em âmbito educacional tem produzido debates e pesquisas repletos de desdobramentos. A inserção de tecnologias digitais na sociedade altera o dinamismo da aprendizagem e a aquisição de novas linguagens para transitar por diversos meios sociais, cujos espaços apresentam-se interconectados por meio de dispositivos ou suportes digitais. A presença das plataformas digitais, a chegada da WEB 4.0, os avanços nas técnicas de Inteligência Artificial, como o Chat GPT, são exemplos de transformações tecnológicas digitais popularizadas no cotidiano, as quais rapidamente poderão ser substituídas; contudo, têm afetado diversas atividades sociais, dentre elas, a leitura e a escrita.

Nessa abordagem, Santaella (2014) discute os conceitos de mediatização e midiática e seus desdobramentos para as interações discursivas atuais, já que as práticas sociais em uma sociedade mediatizada inclui o uso de múltiplas linguagens: verbais, visuais, sonoras, icônicas e iconográficas, às quais se condensam e se propagam pelas mídias, consolidando o processo de mediatização.

Nesse viés, advogamos pela urgência de se problematizar o ensino de línguas com base na leitura de textos visuais, já que é crescente o domínio da linguagem visual sobre a escrita. Assim, pesquisas e teorias que abrangem os estudos da linguagem voltam-se para a compreensão crítica do uso de recursos visuais na construção de textos e informações imagéticas, o que torna esse debate uma demanda latente da sociedade atual.

Como professores de línguas, presumimos que a apropriação de teorias e concepções sobre a língua é relevante para consolidar nossa *práxis* pedagógica no ensino da mesma. Dentre tantos espaços de uso da língua, a escola surge como um dos principais locais de letramentos, a qual, por meio do professor, poderá capacitar seus discentes para o uso social e crítico da língua(gem).

Além disso, é perceptível o descompasso entre os avanços da tecnologia digital e as demandas educacionais, ensejando discussões sobre noções de práticas de ensino mais atualizadas e, articuladas à ampliação do currículo de línguas. Com efeito, tal debate repercute e influencia a quebra de paradigmas, sustentadas por práticas educacionais desalinhadas com os domínios que perpassam a linguagem.

No intuito de se mitigar o lapso que se estende entre a linguagem usada no espaço escolar e a linguagem das práticas sociais digitais, a teoria dos multiletramentos tem enfatizado o caráter semiótico da linguagem e as várias formas de se comunicar, apoiada nas múltiplas

linguagens (Grupo Nova Londres, 2021)¹, de modo que se tornam insuficientes práticas de letramentos focadas apenas na oralidade e na escrita. Consequentemente, alteram-se os processos de ler e escrever, devido às práticas linguísticas observadas em contextos digitais, notadamente influenciadas pelas mídias sociais. Como discutem Dionísio *et al.* (2014, p. 41), “práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias”.

Argumentamos que a necessidade de tornar práticas de letramentos visuais e multimodais mais acessíveis e eficientes no ensino de línguas tem sido enfatizada por documentos que buscam normatizar a abordagem desse ensino nos currículos escolares da educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (2018). É preciso ressaltar que nesses documentos, ainda há uma tradição de uso da língua com foco prescritivo e descritivo, contudo, evidenciam-se algumas questões em que deverá ser dado ao ensino de línguas um tratamento funcional e mais contextualizado às formas de uso.

Nesse sentido, a proposta da BNCC para o ensino do currículo de línguas indica, ainda que de forma verticalizada, algumas abordagens que buscam alargar as concepções de ensino e aprendizagem de uso da língua. Entre essas concepções, há o entendimento de que a língua deva ser compreendida intercalada às demais semioses, sugerindo a reflexão de que se faz necessário compreender as práticas de uso da língua em perspectiva multimodal, de forma a alcançar os significados que a seleção e a mobilização de recursos semióticos trouxeram para o texto ou discurso.

Esse posicionamento nos faz pensar sobre outras perspectivas de construção da leitura e da escrita, não apenas sustentadas em conceitos normativos e regras isoladas, fora de contexto de uso, mas de uma abordagem que reconheça uma linguagem apoiada em sons, imagens e diversidades de sentidos. (Monte Mor, 2021).

Logo, compete-nos compreender, por meio deste estudo, de caráter qualitativo interpretativo, como os recursos visuais e multimodais contribuem para os avanços no estudo do letramento visual, enquanto parte de um processo de educação linguística crítica².

¹ Utilizamos neste artigo a versão em português do texto, originalmente publicado em 1996.

² Em Bagno e Rangel (2005) há uma reflexão em torno do conceito de Educação linguística crítica, na qual a definem como: “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (Bagno; Rangel, 2005, p. 1). Logo, na visão dos autores, a prática de ensino e aprendizagem da língua não deve, somente, ser limitada a institucionalização da língua, calcada em uma abordagem tradicional, normativa e prescritiva.

Com o intuito de inserir a discussão do letramento visual como perspectiva de educação linguística crítica, no currículo do ensino de línguas, estabelecemos três objetivos específicos: a) apresentar um panorama contextual sobre a evolução do texto imagético como representação de significados no uso da língua(gem); b) destacar a relevância dos estudos da Semiótica e da Multimodalidade como contributos no uso de recursos visuais e semióticos, bem como enfatizar a prática dessas teorias para a consolidação do currículo de línguas; c) discutir como a leitura e a escrita visual são descritas como possibilidades para a formação de leitores e produtores de textos da educação básica, segundo a BNCC e; d) enfatizar o uso da Gramática do Design Visual (GDV) como recurso material para se compreender o texto imagético estruturado em dimensões sociais, políticas e discursivas críticas.

Na primeira seção discorreremos sobre as percepções teóricas e históricas por meio de um levantamento bibliográfico adotado para fundamentação teórica que embasa o estudo do letramento visual. A segunda reflete a importância dos estudos da teoria Semiótica e dos estudos sobre a multimodalidade como respaldos teóricos para o entendimento das inúmeras possibilidades ou modos pelos quais a comunicação pode ser produzida em diferentes contextos sociais e culturais. Na terceira apresentamos um recorte de como a leitura e a escrita visual comparece na BNCC e de como sua compreensão implica a necessidade de discussão para que se incluam práticas pedagógicas de letramentos visuais e multimodais no ensino de línguas. Na última seção, estabelecemos um diálogo sobre o uso funcional da Gramática do Design Visual (GDV) como expansão de uma gramática que não possui seu foco apenas na linguagem verbal, mas também em outros sistemas semióticos de uso.

1 A Leitura e a Escrita Visual Crítica

No contexto contemporâneo, caracterizado pela crescente interação entre culturas distintas, somos inegavelmente influenciados pela predominância da sociedade visual. Essa característica emerge como um elemento essencial da era pós-moderna, a qual não apenas se baseia na linguagem verbal (oral e escrita), mas se destaca primordialmente pela utilização de diversos sistemas semióticos. Embora o conceito de letramento visual seja frequentemente associado à perspectiva dos multiletramentos, suas reflexões têm raízes que se estendem por mais de quatro décadas, remontando ao trabalho pioneiro de Jonh Debes (1968), o qual

sustentou o termo letramento visual como uma estrutura conceitual que enfocou a aprendizagem ancorada em competências visuais. Segundo ele,

O letramento visual refere-se a um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver e enxergar, e ao mesmo tempo, integrar outras experiências sensoriais. O desenvolvimento dessas competências é fundamental para a aprendizagem humana. Quando desenvolvidas, elas permitem que uma pessoa letrada visualmente, discrimine e interprete as ações visíveis, objetos, símbolos, que se encontra em seu ambiente, sejam naturais ou feitos pelo homem. Por meio do uso criativo dessas competências, ele é capaz de se comunicar com os outros (Debes, 1968, p. 14).

Paralelamente à definição do autor, os estudos do letramento visual passaram a incorporar diversas pesquisas em diferentes campos de conhecimento: Linguística, Antropologia, Ciências, Tecnologia, Arte e Design, entre outras.

Partindo das considerações que ampliam o uso da linguagem visual, autores como Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) refletem sobre o papel do texto imagético no contexto escolar, no qual crianças em fase inicial de aprendizagem, são sempre estimuladas a produzir e ilustrar imagens. Contudo, estas não possuem os mesmos valores que o código escrito, de forma que passam a ser vistas apenas como habilidades de auto expressão, e não como uma forma de comunicação. Com o avanço da escolaridade, as imagens são percebidas de forma técnica e especializada, reprimindo a habilidade de produzir textos multimodais como interação discursiva, prevalecendo, assim, o domínio da linguagem escrita.

O entrelaçamento da linguagem ao contexto de cultura digital fez com que nos apropriássemos de técnicas que, antes, eram produzidas apenas por especialistas; hoje, criamos imagens, fotografias, filmes e *layouts* rotineiramente para construção de sentidos; levando-nos a constatar o amplo uso de recursos semióticos discursivos em práticas de letramentos diários. Nesse sentido, a perspectiva de uso da linguagem visual torna-se relevante para o contexto escolar atual, uma vez que não basta apenas fazer uso da linguagem em uma perspectiva multimodal, mas saber ler e produzir textos multimodais de forma crítica e dialógica; além de perceber o texto imagético como construtor de diversos sentidos, a depender dos recursos que foram utilizados em sua criação. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 20):

Acreditamos que a comunicação visual está a tornar-se cada vez menos domínio dos especialistas, e cada vez mais crucial nos domínios da comunicação pública. Inevitavelmente, isso levará a novas e mais regras e a um ensino mais formal e normativo. Não ser “visualmente alfabetizado” começará a atrair sanções sociais, (Kress; Van Leeuwen, 1996, p. 20).

O movimento diário das experiências visuais, por meio de textos e mensagens, a partir de dispositivos móveis, tais como: ver/ler uma imagem, assistir a vídeos ou filmes, apreciar pinturas, esculturas ou fotografias diversas, implica não só o ato de ver, mas também de interpretar, já que nos cabe refletir sobre o papel da imagem enquanto texto, carregado de aspectos culturais, crenças, visões, valores, atitudes e sentimentos aliados aos recursos visuais, que agora são potencialmente interativos; nessas condições é que percebemos que por muito tempo a imagem ocupou um papel secundário nas práticas discursivas, desconsiderando-se a visibilidade do código visual e suas especificidades.

Salientamos, contudo, que o uso de imagens sempre esteve presente na história da humanidade, trazendo discussões sobre o seu papel em diversos contextos, tornando sua problematização complexa, pois a mesma confunde-se à expressão do pensamento ou à história da cultura. A imagem como linguagem e comunicação surgiu, inicialmente, por meio da escrita logográfica. Segundo Gomes *et al*, (2019), as escritas logográficas baseiam-se em associações imagéticas motivadas pelo significado adquirido culturalmente, ou seja, as imagens representavam objetos, ações cotidianas e ideias. O alfabeto logográfico constituiu a forma escrita de muitos povos, tais como sumérios, egípcios, mesopotâmios, chineses, entre outros. Na figura 1, podemos observar o uso do alfabeto logográfico para representar os meses do ano pelos povos Maias.

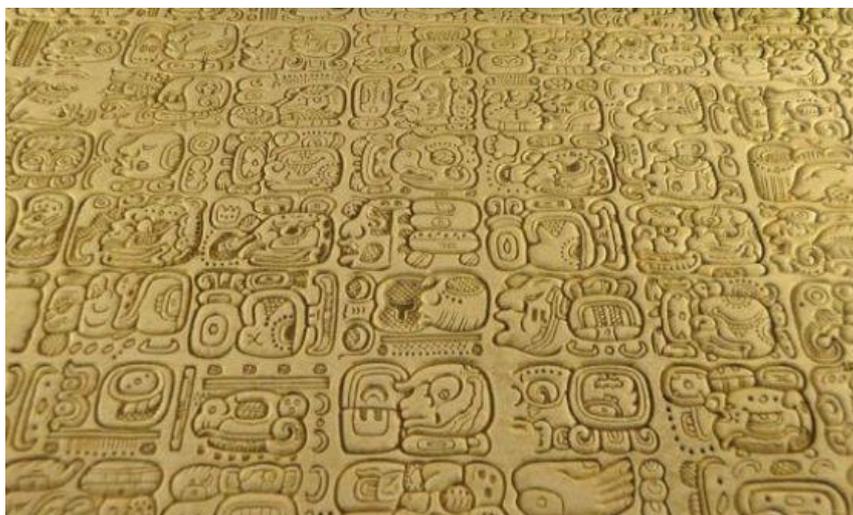


Figura 1: Representação da escrita Maia
Fonte: *Blog HistóriasS* (2012)

A imagem sempre teve um amplo poder comunicacional, interativo e discursivo, e como uma das manifestações da linguagem, não deve ser reduzida à relação linguagem verbal/- não verbal. Kress e Van Leeuwen (2006) refletem que o domínio do código verbal escrito sobre

a linguagem visual está sustentado nas histórias convencionais da escrita. Logo, “a linguagem em sua forma oral é um fenômeno natural, comum a todos os grupos humanos. Escrever, no entanto, é uma conquista de apenas algumas culturas” (Kress e Van Leeuwen, 2006, p. 38).

A incorporação de textos visuais como expressão de significados é também uma proposta antiga observada na Literatura brasileira, cujas produções sobre o texto visual ficaram restritas ao campo literário e das Artes. Para Pietroforte, (2023, p.142) “a poesia concreta, em sua proposta estética, intensifica e carrega de poeticidade uma relação entre palavra e imagem que existe em todo texto escrito”. O autor explica que a poesia concreta, também conhecida como poesia de vanguarda, utiliza-se basicamente de recursos visuais para estruturar o texto poético. Recorrendo às formas gráficas do alfabeto, Augusto de Campos, que é um dos expoentes dessa manifestação literária no Brasil, escreveu o poema *Código*, cuja estrutura é elaborada pela disposição das letras em formatos circulares e retas, sugerindo que a leitura seja feita da extremidade para o centro da imagem, e não da esquerda para a direita, como prevê a forma escrita convencional.



Figura 4 – Poema *Código* de Augusto de Campos
Fonte: Pietroforte (2023)

A interpretação do poema transcende a meramente visual, uma vez que estamos interessados não apenas nos efeitos estéticos, mas também na mensagem intrínseca a esse poema. A mensagem em questão é o resultado das combinações semióticas visuais realizadas pelo autor. Nesse contexto, o autor reflete sobre o papel do código como elemento constitutivo

da linguagem na criação de textos poéticos. Portanto, tal reflexão não deve ser limitada ao âmbito linguístico verbal.

Logo, não estamos abordando a relação entre imagem e código verbal como uma hierarquia, em que a imagem ocupa uma posição secundária. Pelo contrário, nossa intenção é compreender a importância do letramento visual no contexto das crescentes demandas das comunicações discursivas, cada vez mais influenciadas pelo uso prolífico da imagem. Nesse contexto, são analisadas a formação e a integração do texto imagético como discurso e crítica postural.

Nessa esteira, Joly (1994) reflete sobre os usos contextuais que a palavra imagem adquiriu em diferentes épocas de evolução das sociedades humanas. Segundo a autora, atualmente, é comum fazermos uso da palavra imagem associada à imagem mediática, caracterizada como invasora, onipresente, interposta em nosso cotidiano pelas mídias; especialmente pelos dispositivos móveis. Vista por esse enfoque, a imagem ganha contornos publicitários como forma de dar visibilidade a diferentes estilos, produtos, ideias, marcas, ideologias e visões sobre a realidade que nos circunda.

Em um estudo sobre o papel da imagem na sociedade contemporânea, Santaella (2014) discute sobre as transformações que a produção de imagem vem sofrendo em decorrência da ampliação e dilatação das tecnologias digitais. Nesse sentido, a passagem da imagem entre os paradigmas pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico representa a assimilação de novos suportes e tecnologias, imprimindo à imagem um caráter mais técnico e especializado. Em recente discussão, Santaella (2014) afirma a importância de se definir um quarto paradigma, no qual a autora salienta existir uma produção artística aliada à criatividade e ao *design*, cujo resultado é o hibridismo entre as linguagens.

É pertinente observar que a imagem sempre esteve e continua amparada por suportes diversos. O suporte pode ser entendido como meio pelos quais diversos textos se utilizam para concretizar a sua materialidade textual. No caso da imagem, percebemos que o suporte tem fundamental importância para propagação, divulgação e repercussão que a mesma poderá causar em seus leitores e espectadores. Logo, quanto mais dinâmico é o suporte imagético, mais ativos, e, atualmente, mais interativos são os processos de intervenção discursiva na imagem.

Nesse contexto, é relevante que a escola esteja preparada para ampliar habilidades que abraçam a produção, a seleção e a difusão de discursos que se encontram na ampla variedade de linguagens embutidas nos mais diversos textos e contextos. Logo, apoiamo-nos em uma

perspectiva de letramentos críticos, que surgem da necessidade de se fazer uso social e político da língua(gem) como emancipação e prática de cidadania, o que por sua vez corrobora com o conceito e o uso da língua previsto na teoria dos multiletramentos.

Menezes de Sousa (2011) reflete que o letramento crítico já não deve ser percebido como um simples ato de desvelar as verdades de um texto, mas, sobretudo, enquanto leitores críticos, compreendermos como o autor produziu determinados significados, além de termos a percepção do que tais significados podem configurar para o nosso contexto político, social e histórico. Para Ferraz (2012), é necessário repensar a formação de docentes e discentes em consonância com os estudos correntes sobre a linguagem e advogar em favor da “virada visual” como forma de problematizar o papel dos letramentos em torno da imagem para que possamos exercer práticas cidadãs conscientes e éticas na contemporaneidade.

A partir dessa perspectiva, urge a necessidade de se evidenciar práticas pedagógicas com ênfase na produção de textos visuais, os quais devem ser abordados como práticas interpostas em nosso cotidiano, materializadas na forma de discursos. Promover o texto visual em uma perspectiva linguística remete-nos à reflexão sobre como as imagens, bem como seus usos modificaram-se ao longo do tempo, suscitando questionamentos sobre a imagem não como simples recursos ilustrativos, mas como inferência e postura crítica.

2 A Semiótica e a Multimodalidade

A afirmação do texto imagético enquanto linguagem tem sido amplamente discutida pela semiótica, cuja palavra derivada do grego *semion*, significa signo. O objeto de investigação da Semiótica centra-se no estudo da significação, a qual é determinada no conceito de texto. Com base na teoria semiótica proposta por Greimas (1979), Pietroforte (2023) nos explica a relação entre a semiótica e o texto, a qual pode ser estabelecida entre o plano de conteúdo e o plano de expressão. O autor nos esclarece que:

O plano de conteúdo refere-se ao significado do texto, ou seja, como se costuma dizer em semiótica, ao que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz. O plano de expressão refere-se à manifestação desse conteúdo em um sistema de significação verbal, não verbal ou sincrético (Pietroforte, 2023, p. 11).

Nessa linha de pensamento, um conteúdo pode ser evidenciado por meio de diversos planos de expressão que envolvem variadas linguagens. Na teoria semiótica proposta por

Greimas (1979), os sistemas sincréticos, diferentemente, dos sistemas verbais, são motivados pelo acionamento de várias linguagens.

A abordagem semiótica sob o ponto de vista de Peirce (1999), é concebida como a teoria dos signos, Jolly (1996), em seus estudos sobre a imagem contemporânea, reforça as ideias de Peirce (1999), para quem a imagem é um signo dotado de diferentes interpretações semióticas. Conforme a autora, o legado da teoria peirceana reside no fato de se ampliar a teoria dos signos, a qual inicialmente era representada pela dualidade significante (sons) e significado (conceito), reconhecida pela Teoria Geral dos Signos, prevista por Saussure. Para Peirce (1978 *apud* Jolly, 1996, p. 36) “um signo é algo que significa outra coisa para alguém, devido a qualquer relação ou a qualquer título”. Ampliava-se, assim, a noção de signo em uma tríade: significante, referente e significado, logo, segundo a teoria de Peirce, a representação de um signo e sua significação dependem de um contexto e da experiência do receptor.

Ao marcar uma nova linha de reflexão para os estudos da Semiótica, surge a Semiótica Social, cujos fundamentos têm papel relevante para esta pesquisa. Desenvolvida por Hodge e Kress (1988) e influenciada pelos estudos de Halliday (1978), a abordagem traz como condição a premissa de que os usos da linguagem em seus aspectos linguísticos (oral e escrito) são insuficientes para a produção de sentidos. Para os autores há o entendimento de que os modos de linguagem não se sobrepõem um ao outro, mas constituem diferentes meios para representação de significados. Assim, a Semiótica Social tem como princípio básico a noção de que o signo é motivado, não apenas pela junção de forma e significado, mas também pelos interesses envolvidos na sua produção (Gualberto *et al.*; 2018).

A Teoria da Semiótica Social ocupa-se por compreender os processos pelos quais os vários modos são usados pelos falantes e influenciam efeitos de produção, reprodução e recepção de significados (Hodge e Kress, 1988). Kress e Van Leeuwen (1996) refletem que as escolhas que se faz para produzir e interpretar textos são condicionados por interesses sociais, desse modo compreendem que “[a]ssim como o conhecimento de outras linguagens pode abrir novas perspectivas sobre a própria linguagem, o conhecimento de outros modos semióticos pode abrir novas perspectivas sobre a linguagem” (Krees e Van Leeuwen, 1996, p. 10).

Linguisticamente, é perceptível observar que a noção de texto vem se transformando juntamente com os usos que fazemos da linguagem, e não é foco desta pesquisa debater a sobreposição de um modo de uso da linguagem sobre outro; mas compreender como diferentes modos podem se configurar para criação de sentidos em um texto. Os modos são formas

comunicativas e interativas, também conhecidos como “modo semiótico (*“semiotic mode”*)”, o qual é um meio material moldado socialmente, para produzir sentido” (KREES, 2014 *apud* Gualberto *et al*; 2018, p. 18). Esses modos incluem a fala, a escrita, o gesto, a imagem, o som, entre outros. A noção de modo evidenciada por Kress (2014) é relevante, uma vez que situa o modo verbal no mesmo patamar que os demais. Apoiados na perspectiva de estudo da Semiótica Social, Hodge e Kress (1988) discutem que todos os signos linguísticos fazem parte de um grande repertório de recursos modais de que os falantes dispõem para a comunicação.

À vista disso, a multimodalidade, que é decorrente dos estudos da Linguística, tem movimentado estudos e pesquisas acadêmicas, evidenciando-se, inclusive, nos currículos de línguas, como a BNCC. Esse fato estimula algumas reflexões pertinentes no que se referem à origem da multimodalidade, bem como sua aplicabilidade enquanto abordagem de uso da língua(gem) em um contexto de ensino. Ribeiro (2023) argumenta que, embora a multimodalidade esteja inserida na proposta da Pedagogia dos multiletramentos, sua origem antecede a teoria dos multiletramentos. Outro ponto que nos cabe ressaltar é que a multimodalidade independe de ambientes digitais para que se perceba a sua materialidade, pois, segundo Ribeiro (2023) ela é parte integrante de todo e qualquer texto. Além disso, percebe-se que a mobilização de modos semióticos como recursos discursivos são motivados mais por contextos culturais, escolhas e interesses sociais, do que pelos usos de suportes comunicativos interativos pelos quais a linguagem se materializa.

Nessa lógica, mesmo que tomemos por base a noção de que todo texto é multimodal, alguns autores justificam que, ainda, há necessidade de se evidenciar o uso do atributo multimodal junto à linguagem, uma vez que essa perspectiva ou abordagem de uso da língua não foi alcançada por um número significativo de professores que ensinam línguas.

Em estudos recentes, há posicionamentos que divergem quanto ao emprego da multimodalidade como uma teoria, método ou abordagem. Para Dionísio (2014), a multimodalidade pode ser entendida em diferentes graus de emprego (teoria, método ou perspectiva) contribuindo para o entendimento daquilo que pode ser visto como multimodal. Na visão de Gualberto e Santos (2019), a multimodalidade não se configura como teoria, contudo, apresenta-se como uma característica que é própria de todo e qualquer texto.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a multimodalidade é uma característica formadora de qualquer texto, independente do suporte que circula; como por exemplo, a própria constituição do texto verbal que envolve, além do código verbal, outras formas de

representação, tais como: tipo, cor e tamanho de letra, qualidade do papel, diagramação (*layout*), entonação de quem lê o texto, gestos de quem ouve o texto, entre outros. Tratam-se, portanto, de recursos visuais que se combinam aos verbais e gestuais. Para Jewiit (2009 *apud* Dionísio, 2014, p. 48) a multimodalidade pressupõe que:

A representação e a comunicação sempre se baseiam em multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado. Ela se concentra na análise e descrição do repertório completo de recursos geradores de sentidos usados pelas pessoas (recursos visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais, entre outros, dependendo do domínio da representação) em diferentes contextos, e no desenvolvimento de meios que mostram como esses são organizados para gerar sentido.

Cope e Kalantzis (2009) argumentam que a constituição do texto multimodal permite que diferentes modos possam representar significados diferentes de um mesmo conteúdo, em razão do paralelismo que há na coexistência entre diversos modos, por isso a linguagem usada em um filme pode não ter a mesma equivalência que a linguagem usada em um romance, o mesmo pode se dar na projeção de uma imagem para a descrição de uma cena, por exemplo. Assim, reflete-se que uma análise que tem por base uma perspectiva multimodal, não deve ser reduzida à discussão sobre o uso de variados modos, mas, sobretudo, a explorar os efeitos de sentidos resultantes das escolhas entre os modos.

Com a expressiva notoriedade da criação e divulgação de textos em suportes digitais temos nos deparado com uma diversidade de textos que agregam inúmeros recursos semióticos em sua composição trazendo à tona, a discussão da multimodalidade para agenda dos estudos da linguagem, sobretudo pela necessidade de nos conscientizarmos para a aprendizagem de escrita e leitura de textos multimodais. Segundo verbete *recursos semióticos*, do *Multimodality Glossary*, o termo:

É usado na semiótica social e em outras disciplinas para se referir a um meio de construção de significados. Um recurso semiótico é sempre ao mesmo tempo um recurso material, social e cultural. Van Leeuwen define o termo da seguinte forma: “Recursos semióticos são as ações, materiais e artefatos que usamos para fins comunicativos, sejam produzidos fisiologicamente – por exemplo, com nosso aparelho vocal, os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos – ou tecnologicamente – por exemplo, com caneta e tinta, ou hardware e software de computador – juntamente com as maneiras pelas quais esses recursos podem ser organizados. Os recursos semióticos têm um potencial de significado, baseado em seus usos passados, e um conjunto de recursos baseados em seus usos possíveis, e estes serão atualizados em

contextos sociais concretos onde seu uso está sujeito a alguma forma de regime semiótico” (Van Leeuwen, 2004, p. 285 – grifo do autor). MODE (2012)³.

Nessa perspectiva, a abordagem multimodal de uso e ensino da língua coaduna com a visão de língua(gem) sustentada pela Pedagogia dos Multiletramentos, em especial pelo letramento visual, em razão dos processos comunicativos serem marcados pela fusão de textos verbais ao imagético, movimentos, sons, tabelas, gráficos, quadros, etc. Logo, enfatizar o uso da linguagem em uma perspectiva multimodal torna-se imperativo, para que se possa construir significados em uma sociedade que traz como necessidade imediata em suas práticas discursivas o apelo visual.

3 A Leitura e a escrita visual e suas conexões com a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular implantada em 2018 é um documento de referência para a estruturação dos currículos escolares da Educação Básica. No que se refere à orientação proposta para o ensino e a aprendizagem do eixo que compreende as linguagens, observa-se a profusão de um discurso que sugere a ampliação dos letramentos por meio de uma participação significativa e crítica nas práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e demais linguagens: corporal, visual, sonora e a digital.

O próprio documento explicita seu diálogo com estudos e pesquisas na área de linguagens e das transformações nas práticas de linguagem desdobradas, em grande parte, pelo desenvolvimento das tecnologias digitais. Alguns dos respaldos teóricos que embasam o documento partem da Teoria Semiótica, dos multiletramentos e da multimodalidade. Logo, algumas noções e concepções de linguagem, embutidas na BNCC, chegam à educação básica, especificamente, aos professores, que em tese, irão por em prática tais diretrizes, sem a devida formação sobre esses campos teóricos de estudos da linguagem. Com efeito, a incompreensão das bases que sustentam a BNCC, poderá inviabilizar sua efetivação nas salas de aulas.

Por meio desse contexto, Ribeiro (2020) expõe a necessidade de discutir o currículo de línguas atual à luz das teorias dos multiletramentos e da multimodalidade ao incluir noções a respeito do que essas teorias ou abordagens “propõem para o texto, para o discurso e a produção de sentidos” (Ribeiro, 2020, p. 25). Assim, evidenciaremos neste estudo, algumas

³ Glossário de termos multimodais. <https://multimodalityglossary.wordpress.com/>.

propostas sugeridas pela BNCC, que perpassam as teorias da Semiótica, dos Multiletramentos e da multimodalidade.

De acordo com Ribeiro (2020) “a palavra “multiletramento(s)” aparece (onze) vezes no texto da Base Nacional Comum Curricular; “multimodalidade” aparece em duas ocasiões, mas se estende na forma de adjetivo “multimodal” aparecendo ainda algumas vezes” (Ribeiro, 2020, p. 26 – grifos da autora). Ao fincar suas bases de sustentação na teoria dos multiletramentos, subentende-se que grande parte dos docentes ou que todos estejam a par da abordagem de linguagem inclusa nesta teoria, o que na prática, pode não se estabelecer, como sugere este trecho:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer* (Brasil, 2018, p. 70).

Em outro ponto do documento que compreende o Eixo da Análise/Linguística/Semiótica, é importante perceber que a Análise Semiótica constitui uma inovação na BNCC, uma vez que não estava inserida em documentos anteriores como os PCN’s. Essa análise, conforme a BNCC, leva em consideração procedimentos que envolvem uma verificação e avaliação consciente dos processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos). Por este aspecto, o documento sugere que seja considerado o seguinte tratamento às práticas de linguagem:

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (Brasil, 2018, p. 81).

O trecho em questão indica a necessidade de uma abordagem de uso da língua em uma perspectiva multimodal, com ênfase na composição de textos imagéticos e sonoros, no intuito de que os discentes compreendam o uso e os efeitos de sentidos produzidos pelas múltiplas semioses. Portanto, o que se pode inferir da proposta da BNCC correlacionada às teorias em estudo nesta pesquisa, é que há certa iminência para que professores, que se encontram na educação básica, se apropriem de outras possibilidades de uso da língua(gem), com a finalidade

de experimentar construções discursivas a partir de diferentes semióses. Essa urgência de adequação nas práticas de ensino de línguas pode ser entendida pela celeridade com que os novos letramentos estão imbricados à cultura digital.

Em contrapartida, é relevante destacar o modo como os aspectos multissemióticos e multimodais aparecem frequentemente afiliados ao contexto digital na BNCC, entretanto, conforme já discutido na seção anterior, tais aspectos são peculiares e integrantes de qualquer texto, independente de sua evidente circulação em ambientes digitais. A seguir, abordaremos o uso da Gramática do Design Visual (GDV) como recurso pedagógico no apoio à leitura e compreensão de textos visuais.

4 A Gramática do Design Visual (GDV): Um recurso para análise do texto imagético

O crescente uso da apresentação visual, discutido à luz da teoria da Semiótica Social e dos estudos da multimodalidade, faz com que recorramos à de Kress e Van Leeuwen (1996; 2006), que sugere uma gramática visual com categorias de análises para leitura de imagens, bem como de textos multimodais. Ainda para os autores, a gramática surge não como uma forma de oferecer um compêndio de regras normativas e prescritivas, mas como auxílio na interpretação do texto visual, como também no discurso que nele se faz presente.

A Gramática do Design Visual foi criada a partir dos estudos de Kress e Van Leeuwen (2006), na qual a multimodalidade e a teoria da Semiótica estão intrinsecamente correlacionadas à proposta da GDV, cuja finalidade é direcionada para a definição de categorias sobre o estudo da imagem, dentro de uma cultura visual e de como os recursos visuais foram arranjados para construir significados. Dentro dessa proposta, os autores argumentam que se faz necessária à análise dos recursos semióticos que compõem um texto, já que a GDV se apoia nas experiências e nas interações humanas que circundam a sociedade.

A GDV ampara-se na teoria de Halliday, reconhecida como Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), cujas ideias se assentam no uso da língua como noção de escolha, para a LSF a língua é vista como um sistema de possibilidades semânticas direcionadas à comunicação, e não como um conjunto de regras fechadas e descontextualizadas.

Halliday (1978) concebe a linguagem como um sistema semiótico que serve a propósitos sociais, e para tal, estabelece uma noção teórica com base nas três metafunções propostas em uma Gramática Sistêmico Funcional, Kress e Van Leeuwen (1996) recorrem à

adaptação das três metafunções de Halliday (1978) para fundamentarem os pressupostos teóricos da GVD.

As metafunções do código semiótico da imagem se articulam com os componentes da imagem, e estruturam a sintaxe visual. Para melhor compreensão e uso da GVD, interessa-nos o aprofundamento nos pressupostos em que se assenta a GVD.

Ressaltamos que as perspectivas apresentadas, aqui, para análise de textos visuais e multimodais são atravessadas pela compreensão e afinamento de professores e alunos com os letramentos críticos. Assim, a problematização das metafunções contidas na GVD auxiliarão na difusão sobre noções de leitura e a produção de textos visuais/multimodais; por outro lado, também poderá contribuir para o conhecimento e à formação de professores de línguas, visto que é possível constatar um grande lapso triangular entre as pesquisas acadêmicas, a educação básica e os documentos curriculares tornando o debate inconsistente.

Em relação à Metafunção Representacional, de acordo com Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), qualquer modo semiótico é capaz de exprimir as relações e as vivências de um mundo, logo, os processos de ação e reação são reproduzidos pelos participantes da imagem. Ainda para os autores, há a necessidade de se evidenciar os participantes envolvidos em cada processo, podendo ser: *participantes interativos* (PI) como aqueles que participam do processo comunicativo ao falar e ouvir, ler e escrever ou fazer imagens e visualizar. Já os *participantes representados* (PR) instituem o assunto da comunicação, podendo ser pessoas, lugares ou objetos demonstrados na fala, escrita ou imagem.

A Metafunção Interativa, para Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) fundamenta-se na relação de como os modos são escolhidos para simbolizar as interações entre os participantes da imagem. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006, *apud* Brito; Pimenta, 2009), há três dimensões que funcionam como modalizadores na expressão interativa entre os participantes:

a) Olhar: no estudo das imagens, o olhar é entendido sob duas perspectivas, a de demanda e de oferta. Uma imagem produzida como perspectiva de oferta projeta-se para o leitor de forma indireta, isto é, o leitor não é o foco do olhar do(s) participante(s) da imagem, enquanto que o “olhar” elaborado sob a perspectiva de demanda traz o(s) participante(s) da imagem com o olhar fixo no leitor, de forma direta.

b) Enquadramento: ocorre quando há um distanciamento ou aproximação entre os participantes da imagem e o leitor, estabelecendo entre eles uma relação imaginária. Logo,

quanto menor a distância entre os participantes da imagem e o leitor mais efetiva é a ação comunicativa.

c) **Perspectiva:** refere-se à posição ou ao ângulo em que a imagem é projetada, o que pode realçar o envolvimento ou deslocamento do que é representado pelo produtor da imagem. Nesse sentido, a ênfase no ângulo (frontal ou horizontal) da imagem pode indicar a intenção do produtor da imagem de estar envolvido com os participantes da imagem ou não.

Na Metafunção Composicional, pela visão de Kress e Van Leeuwen (1996; 2006) todo modo semiótico é capaz de constituir e formar textos por meio de diferentes arranjos composicionais, contribuindo para efetivar diferentes significados textuais. Por meio da composição textual os elementos representativos e interativos poderão constituir um texto com significação. Para tanto, o aspecto composicional da GDV busca relacionar os significados representacionais e interativos da imagem por meio de três perspectivas:

a) **Saliência:** os elementos da imagem (participantes PI e PR) são construídos de maneira que chamem a atenção do espectador em diferentes graus, segundo fatores de posicionamento como primeiro plano e plano de fundo, uso de cores, ícones, tamanho das letras ou das imagens.

b) **Valor da informação:** a disposição dos elementos na imagem determina valores informativos conforme a posição que ocupa, podendo ser determinada pela posição direita e esquerda, eixo da verticalidade e centro da imagem⁴.

c) **Enquadramento:** denominado por Kress e Van Leeuwen (1996; 2006) como “*framing*” essa categoria busca compreender a presença ou ausência de elementos como linhas demarcatórias ou molduras, no intuito de marcar espaços dentro da imagem, oferecendo ao leitor uma noção de contiguidade ou não.

Nesse sentido, para se compreender os modos de escrita e leitura visual é preciso antes conhecer as orientações assentadas na cultura que determinam sintaxes visuais. Assim, para além do conhecimento mais adensado das unidades mínimas – como cor, tipografia, formas,

⁴ **a) Posição direita e esquerda (Dado e novo):** a leitura é guiada por um eixo horizontal que vai da esquerda para direita, desse modo, o que é posicionado à esquerda já é conhecido (dado) pelo leitor, já o que se posiciona à direita é o que se espera que o leitor conheça como uma informação (nova).

b) Eixo da Verticalidade (Ideal e real): a orientação da leitura é guiada pelo eixo vertical, de cima para baixo, onde o que é posicionado no campo superior da imagem é tomado como uma informação ideal, enquanto o que se posiciona na parte inferior da imagem é tido como uma informação real.

c) Centro e Margem da imagem: Trata-se da organização e da disposição das imagens segundo uma hierarquia de relevância, de modo que o que se posiciona no centro agrega maior valor informacional, e que está posto na periferia dá suporte ao que está no centro da imagem.

fotografia e diferentes imagens etc –, é fundamental identificar os modos como as estruturas compositivas (em sua organização) transmitem informações diversas e orientam o olhar para o sentido e o contexto da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo promover uma reflexão no âmbito do letramento visual crítico, e sua correlação como prática no currículo de línguas. Entretanto, afirmamos a relevância da fundamentação de uma *práxis* pedagógica embasada nas teorias da Semiótica e nos estudos da multimodalidade. Ressaltamos que a discussão aqui empreendida é apenas um ponto de partida, uma vez que a complexidade desse tópico é vasta e abrangente.

Logo, repensar a formação de professores e de práticas pedagógicas que estejam alinhadas com referenciais teóricos atuais sobre a linguagem torna-se um ato proeminente, frente às demandas educacionais que nos apresentam, visto que a visão que se tem de um currículo de línguas está condicionada à concepção que se tem sobre o uso que se deve fazer da língua(gem). Tal fato poderá implicar a ampliação e efetividade do currículo ou, do contrário, no desconhecimento da proposta curricular e, conseqüentemente a sua inviabilização.

Outro ponto que destacamos neste estudo, no que se refere à ampliação do currículo de línguas, é a inacessibilidade de muitos professores de línguas, principalmente aqueles que se encontram na educação básica, aos avanços nos estudos e pesquisas da Linguística, os quais, em grande parte, encontram-se no idioma inglês, com poucas traduções. Nessa circunstância, é possível observar um vasto número de professores que limitam suas práticas de ensino da língua aos eixos tradicionais e instrumentais, desprovidos de ferramentas pedagógicas adequadas diante das demandas que os letramentos contemporâneos têm exigido do alunado.

De todo modo, enfatizamos que fazer uso das inúmeras possibilidades modais da linguagem supõe o conhecimento e a prática de muitos letramentos: saber ler e escrever em contextos sociais diversos, conhecer e fazer uso de recursos semióticos disponíveis, além de selecionar e mobilizar qual recurso é mais eficiente para construção de sentidos em uma dada comunicação ou interação discursiva (Ribeiro, 2022).

Nessa lógica, percebe-se que a inserção de letramentos visuais e multimodais, evidenciados na BNCC, deve ser discutida a partir das teorizações que os sustentam, a fim de que sua compreensão concretize políticas curriculares previstas no ensino de línguas. Nesse

ínterim, destacamos o uso didático da GDV, como ferramenta possível, para que discentes sejam letrados visualmente, estando, desse modo, aptos para compreensão dos elementos que compõem o *design* visual. Assim, o uso da (GDV), poderá amparar a exploração da sintaxe visual dos textos imagéticos no âmbito do ensino de línguas. Além disso, pode-se sugerir compreensão do texto imagético não limitado à mera percepção visual; ao contrário, deve incorporar a habilidade de ler e interpretar os recursos visuais e semióticos mobilizados para construir significados de forma crítica, ética e dialógica.

Nesse sentido, as reflexões teóricas delineadas neste estudo manifestam uma miríade de possibilidades em que a leitura e escrita visual sejam enfatizadas como letramentos necessários que enriquecem e fundamentam o papel do texto imagético nas práticas discursivas. Conseqüentemente, o letramento visual transcende os limites do ensino prescritivo de línguas, fomentando uma *práxis* pedagógica voltada para uma educação linguística crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](https://www.mec.gov.br/bncf/arquivos/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) ([mec.gov.br](https://www.mec.gov.br)). Acesso em: 25 out. 2023.

BRITO, Regina Celia Lopes; PIMENTA, Sonia Maria Oliveira. A gramática do design visual. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. **Incursões Semióticas**: teoria e prática de GSF, multimodalidade, Semiótica social e AD. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon Oliveira de. Tarefas da Educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 5 (1) 2005. p. 63-81. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/> Acesso em: 27 de out. 2023.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A grammar of multimodality. **International Journal of Learning**, Champaign, v. 16, n. 2, pp. 361-427, 2009.

DEBES, John. **Some foundations for Visual Literacy**. *Audiovisual Instruction*, 13, 961-964. 1968.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais/Ângela Paiva Dionísio [Org.]. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FERRAZ, Daniel de Mello. Educação de língua inglesa e os novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos. **Tese de Doutorado**. (Estudos linguísticos e literários em inglês). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Modernas, 2012.

GOMES, *et al.* **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFIPI, 2019.

GUALBERTO, Clarice Lage *et al.* **Multimodalidade e múltiplas perspectivas**. São Paulo. Pimenta Cultural, 2018.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado da arte. **D.E.L.T.A.** v. 35, n. 2, p. 1-30, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/delta/v35n2/1678-460X-delta-35-02-e2019350205.pdf> Acesso em 20 mar. 2023.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semiótica estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1979.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. P 101-145. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em 17 abr. 2023.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Language as social semiotic. **The Sociological Interpretation of Language and Meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HISTÓRIASS. Disponível em: <http://historiasylvio.blogspot.com/2012/11/> . Acesso: em 17 de jul. 2023.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

JOLLY, Martine (1994). **Introdução à Análise da Imagem**, Lisboa, Ed. 70, 2007.

KRESS Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Reading Images. **The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.

MENEZES DE SOUSA, Lynn Mario. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: Maciel, Ruberval Franco; Araújo, Vanessa de Assis (org.). **Formação de professores de línguas**. Jundiaí: Paco, 2011. p.128-140.

MODE (2012). **Glossário de termos multimodais**. Disponível em: [Glossário de termos multimodais | Uma iniciativa MODE \(wordpress.com\)](#). Acesso: em 12 de jun. 2023.

MONTE MÓR, Walkyria. Os Estudos de Kress em foco: Gramática Visual, construções de sentidos e design. **Cadernos de linguagem e sociedade**, junho, 2021.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Semiótica Visual: os percursos do olhar/ 3ª ed; 1ª reimpressão** – São Paulo: Contexto, 2023.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 3ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e Leitura: Como ver e desver textos. In: ANGELO; MENEGASSI. (Orgs). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. ISBN: 978-65-5869-724-4.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais na sala de aula: Exercícios. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG, v. 13, n. 3, p. 24-38, 2020. Disponível em:
<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005> .
Acesso em 30 ago. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multiletramentos e multimodalidades: vozes e ideias em trânsito no Brasil. In. : SANTOS; GUALBERTO (Orgs). **Semiótica e Multimodalidade: Um tributo a Gunther Kress**. Vitória, ES: Edufes, 2023. Disponível em:
<https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>. Acesso em 17 set. 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2014.