



Pedagogia dos multiletramentos e letramento multimodal crítico: uma proposta de exploração didática de texto multimodal nas aulas de Língua Portuguesa

Pedagogy of Multiliteracies and Critical Multimodal Literacy: A Proposal for Didactic Exploration of Multimodal Text in Portuguese Language Classes

Ana Paula Regner

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul / Brasil
regnerpaulaana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9503-5123>

Gislaine Vilas Boas

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul / Brasil
gvilasnegreiros@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2925>

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar um texto multimodal, o *tweet*, à luz da Gramática do Design Visual (GDV) com vistas à proposição de movimentos didático-pedagógicos em uma perspectiva de (multi)letramentos críticos. O *corpus* de análise é constituído do texto “Ataque a tiros em escola do ES: Por que ataques em escolas têm se repetido no Brasil?”, publicado no *Twitter* do Jornal do Estado de São Paulo (Estadão), em novembro de 2022. Os procedimentos de análise compreendem: i) analisar e descrever, a partir da GDV, os significados representacionais, interativos e composicionais que constituem os recursos imagéticos do texto (Kress; van Leeuwen, 2020) e ii) apresentar proposta de exploração didática para ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, com base na Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis et al., 2020).

Palavras-chave: multimodalidade; letramento multimodal crítico; pedagogia dos multiletramentos; ensino de língua portuguesa.

Abstract: This article aims to analyze a multimodal text, the *tweet*, in the light of Visual Design Grammar (GDV) aiming to propose didactic-pedagogical suggestions from a critical (multi)literacies perspective. The *corpus* of analysis consists of the text “Ataque a tiros em escola do ES: Por que ataques em escolas têm se repetido no

Brasil?”, published on Twitter by Jornal do Estado de São Paulo (Estadão) in November 2022. The procedures of analysis comprise: i) analyzing and describing, based on GDV, the representational, interactive and compositional meanings that make up the image resources of the text (Kress; van Leeuwen, 2020) and ii) presenting a proposal for didactic exploration to be developed in Portuguese language classes, based on Pedagogy of Multiliteracies (Kalantzis et al., 2020).

Keywords: multimodality; critical multimodal literacy; pedagogy of multiliteracies; Portuguese language teaching.

Recebido em 1º de março de 2023.

Aceito em 16 de outubro de 2023.

1 Introdução

Com o processo de globalização e com os avanços dos recursos tecnológicos, surgem práticas de linguagem que envolvem gêneros textuais cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos (BRASIL, 2018). Com isso, já não se torna mais eficiente o ensino pautado no texto puramente verbal, em uma era em que imagens, gestos, movimentos, cores também são repletos de significados (van Leeuwen, 2011). Considerando que os livros didáticos e algumas provas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apresentam textos cada vez mais multimodais, cabe aos professores de língua materna auxiliar os alunos no desenvolvimento do letramento multimodal crítico, doravante LMC, nos processos de leitura e de escrita de textos contemporâneos em sala de aula.

O LMC “envolve conhecimentos sobre a combinação crítica e reflexiva de diferentes recursos semióticos em diversos gêneros discursivos” (Kummer, 2016, p. 997). Nesse sentido, dada a importância da escola na formação dos sujeitos, esta deve se tornar um espaço em que os discentes, além de terem contato com esses textos, também possam compreender a função dos recursos semióticos nas práticas comunicativas, atentando para as questões de poder e ideologias nos discursos. Acrescido a isso, a construção de conhecimentos deve ser um processo significativo para o aluno, tanto dentro quanto fora dos muros da escola (Jordão, 2016). Desse modo, a partir de um ensino ancorado nos processos de LMC, o

sujeito torna-se capaz de participar de práticas sociais mediadas pela linguagem multimodal de forma mais crítica e consciente, atuando como agente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com vistas ao ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva de letramento multimodal crítico, nos últimos cinco anos, pesquisas como a de Oliveira (2019), Santiago (2020), Pereira et al. (2021) e Pereira (2022) buscaram contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas em relação a gêneros multimodais como: memes, tiras, charges e anúncios publicitários, evidenciando a importância de imagens, *layouts*, tipografias e cores na construção de sentido dos textos veiculados na mídia.

Dessa forma, pautado nas investigações à luz de teorias da semiótica social (Hodge; Kress, 1988), da pedagogia de multiletramentos (Cazden; Kress et. al., 1996) e da Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 1996/2020), este artigo tem como objetivo analisar o *tweet* “Ataque a tiros em escola do ES: Por que ataques em escolas têm se repetido no Brasil?”, publicado no *Twitter* do Jornal Estadão, em 26 de novembro de 2022, a fim de apresentar uma proposta de exploração didática para ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, com base Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis et al., 2020). Com isso, busca-se evidenciar possibilidades de trabalho com textos autênticos e contemporâneos multimodais na sala de aula de língua materna, contribuindo, assim, para uma educação comprometida com a formação crítico-reflexiva dos alunos.

De acordo com Freitas e Barth (2015), o *Twitter* é uma rede social que vem ganhando uma notável importância, inclusive política, nos últimos anos, deixando de ser apenas uma rede social e ganhando o status de uma plataforma de influências, devido ao uso que políticos, celebridades e veículos de informação fazem com o objetivo de influenciar seus seguidores. Segundo os autores (2015, p. 9), “no *Twitter*, cada usuário pode fazer uso de apenas cento e quarenta caracteres (tamanho médio de uma mensagem de celular) para expressar opiniões, interagir com outros usuários, comentar uma notícia ou expressar o que quiser”. Esses textos são nomeados de *tweet* ou *tuíte* e são constituídos por características de diversos gêneros como notícia, conversa informal, bilhete, citação, que podem ser seguidos de imagens, símbolos e *links*.

Dessa forma, organizamos este artigo em quatro seções, além desta Introdução. Inicialmente, revisamos a Pedagogia dos Multiletramentos e o LMC a fim de tecer considerações sobre as duas

perspectivas. Posteriormente, apresentamos os conceitos-chave da GDV, especialmente no que diz respeito aos significados representacionais, interacionais e composicionais. A seguir, descrevemos o percurso metodológico em relação ao universo, ao *corpus* e aos procedimentos de análise. Ademais, sumarizamos os resultados e apresentamos movimentos didático-pedagógicos para a exploração do texto em aulas de língua portuguesa. Por fim, tecemos as considerações finais.

2 Referencial Teórico

2.1 A pedagogia dos multiletramentos e os processos de conhecimento

Nas últimas décadas, com os avanços das tecnologias e do processo de globalização, os textos, que antes eram prioritariamente verbais, passaram a se constituir de múltiplas semioses e recursos multimodais. Nesse cenário, nos anos 90, o Grupo de Nova Londres (GNL) cunha o termo Multiletramentos, resultado da “multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural” (GNL, 1996, p. 63). Para Rojo e Moura (2012), esse é um termo que não possui tradução direta, mas pode ser compreendido como diferentes tipos de letramentos ou textos em diferentes modalidades linguísticas. Conforme as autoras, a multissemiose ou a multimodalidade e a diversidade cultural seriam características da produção e circulação desses textos.

Para dar conta dessas características de uso real da língua, o GNL propõe a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996). Essa pedagogia foi teorizada com o objetivo de auxiliar os docentes em relação às atividades realizadas em sala de aula com base em princípios e processos do conhecimento: Experienciando (o conhecido e o novo), Conceitualizando (por nomeação e por teoria), Analisando (funcionalmente e criticamente) e Aplicando (apropriadamente e criativamente). De acordo com Kalantzis et al. (2020), na medida em que são mobilizados os diferentes processos de conhecimento, “professores e alunos podem descobrir que a aprendizagem surge à medida que tais processos se entrelaçam em uma combinação variada, feita de maneira cuidadosamente planejada” (Kalantzis et al., 2020, p. 80).

Quadro 1 – Processos do Conhecimento

Experienciando	<p>O conhecido: parte-se do repertório do estudante, dos seus conhecimentos prévios, das suas experiências de mundo.</p> <p>O novo: imersão em novas situações.</p>
Conceitualizando	<p>Por nomeação: os estudantes agrupam as informações em categorias.</p> <p>Com teoria: os estudantes fazem generalizações e conectam os conceitos.</p>
Analisando	<p>Funcionalmente: os estudantes analisam as conexões, as relações, a estrutura e as funções.</p> <p>Criticamente: os estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos.</p>
Aplicando	<p>Apropriadamente: há a testagem de conhecimentos em situações reais ou simuladas em contextos convencionais.</p> <p>Criticamente: os estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa.</p>

Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75).

Kalantzis et al. (2020) apresentam os processos em um círculo, o que nos leva a entender que não há um ponto de partida, mas sim um estado de colaboração entre as práticas dos processos do conhecimento. Tais processos são nomeados como experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar, conforme pôde ser visto no Quadro 1. Eles implicam posturas diferentes dentro da sala de aula, tanto do professor quanto dos alunos, assim, a prática docente e discente, ancoradas nesses processos de conhecimento, pressupõe a investigação, a curiosidade, o diálogo, a discussão, o debate e a criação. Nesse sentido, neste artigo, há uma proposta de exploração didática que se distancia das propostas tradicionais de ensino, levando o professor a uma mudança de crenças e valores com relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

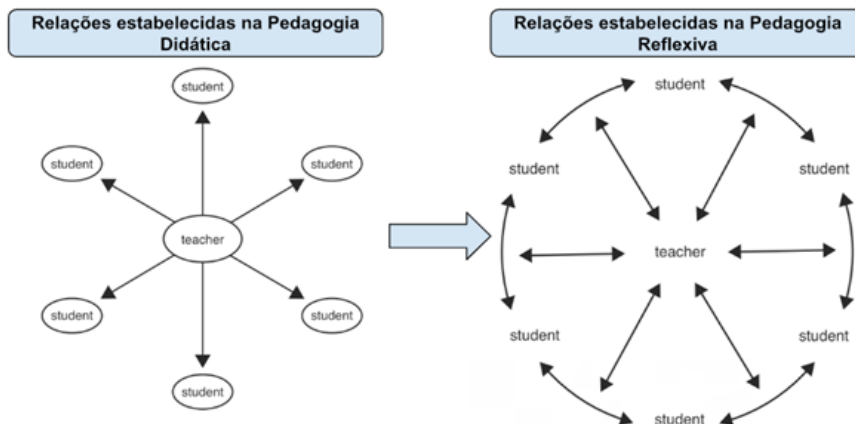
2.1.2 O professor e o ensino de línguas na contemporaneidade

Uma vez alinhados à Pedagogia dos Multiletramentos, é indispensável à docência fomentar a criticidade nos alunos, e, para isso, os professores precisam refletir sobre a própria prática e devem tornar-se

[...] *designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado; que permaneçam como fonte de conhecimento que de fato são... (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 27)

Kalantzis e Cope (2010) asseveram que o professor deve estar atento às influências que a globalização e a nova geração imprimem às relações de ensino e de aprendizagem. Segundo os autores, “o professor é o designer de um ambiente de aprendizagem em que os alunos são participativos, o que redefine, portanto, as relações humanas provenientes do contexto educacional” (Kalantzis; Cope 2010, p. 9).

Figura 1 – O papel do professor e do aluno em diferentes abordagens pedagógicas



Fonte: Kalantzis; Cope (2010, p. 9-10).

Vale ressaltar que não apenas as relações de professor-aluno devem ser “redesenhadas” sob essa perspectiva de professor como *designer*, mas também as relações entre os alunos. A Figura 1 retrata as mudanças de posturas no contexto educacional, a partir de uma pedagogia reflexiva, em que se baseiam os pressupostos dos multiletramentos, promovendo a agência dos atores no cenário escolar, descentralizando a postura do professor e evidenciando a participação agentiva de alunos e docentes no ambiente social da sala de aula.

2.1.3 Letramento Multimodal Crítico

Para além do trabalho com os processos do conhecimento, os Multiletramentos compreendem um conjunto de letramentos: o linguístico, o escolar, o literário, o digital, o visual, o multimodal e o crítico (Pinheiro, 2018). Dentre esses letramentos, Jewitt (2008) destaca que, apesar de os alunos vivenciarem fora da escola experiências com textos multimodais, o seu trabalho ainda é um desafio nas aulas de língua materna. De acordo com Walsh (2010), o letramento multimodal é

[...] o significado que ocorre por meio da leitura, visualização, compreensão, respondendo, produzindo e interagindo com multimídia e textos digitais. Isso pode incluir o oral e os modos gestuais de falar, escutar e dramatizar, bem como a escrita, o desenho e a produção de tais textos. O processo dos modos, como a imagem, a palavra, o som e o movimento nos textos, pode ocorrer simultaneamente e é, muitas vezes, coerente e sincrônico (Walsh, 2010, p. 213).

Nesse sentido, fica evidente que o trabalho com gêneros multimidiáticos exige diferentes habilidades para que os textos trabalhados tanto no papel quanto nas telas possam ser compreendidos. Segundo Lemke (2010), “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular” (Lemke, 2010, p. 457). Assim, em uma perspectiva de letramento multimodal, o foco não é a linguagem verbal, mas os diferentes signos, recursos semióticos e tecnologias.

Para além da multimodalidade, “as transformações no ambiente de comunicação contemporâneo convocam em caráter de urgência o emprego consciente e explícito de uma perspectiva crítica sobre a

educação linguística” (Catto, 2012, p. 58). Assim, o termo LMC surge para contemplar não apenas a diversidade de recursos semióticos que constituem um gênero, mas a relação desses textos com o seu contexto (Kummer, 2019). Ademais, o ensino em uma perspectiva de letramento crítico é aquele que faz o aluno “buscar constantemente entender as suas e construir outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo; significa viver em movimento e perceber-se como agente na construção dos sentidos” (Jordão, 2016, p.46).

Contudo, promover o letramento crítico em sala de aula se constitui como um desafio tanto para o professor quanto para os estudantes. Para Jordão (2016), cabe, portanto, ao professor

problematizar as hierarquias sociais, questionar os sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e seus saberes, torna-se condição necessária para promover a diversidade de práticas tão importante para uma democracia (Jordão, 2016, p. 45)

Em síntese, trata-se de promover a compreensão das atitudes, valores e diferenças das pessoas no mundo, cultuando o respeito à diversidade. Por outro lado, para que o aluno não se torne apenas um receptor, mas um leitor crítico é necessário que esse sujeito seja capaz de

[...] perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio histórico e os significados que dele adquirimos (Menezes de Souza, 2011, p. 132)

Esse é o posicionamento de leitor crítico defendido por Paulo Freire, na medida em que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), o que evidencia que não basta o aluno compreender a relação do texto *no* mundo, é preciso ir além, ou seja, perceber como o texto está relacionado *com* o mundo (Menezes de Souza, 2011). Segundo Freire (1996, p. 86), “é fundamental que professores e alunos sejam epistemologicamente curiosos, assumindo, assim, uma postura indagadora e não apassivada”. Corroborando com essa perspectiva, Callow (2008) assevera que cabe ao docente

também contemplar em sala de aula fatores socioculturais dos textos multimodais, como por exemplo, aspectos que envolvem gênero, raça e etnia. Somente assim, os alunos poderão desenvolver a sua capacidade de identificar e analisar os estereótipos que compõem os diferentes tipos de textos.

Ancorados na perspectiva da criticidade, entendemos que saber analisar e questionar o processo da escrita dos textos, nos ajuda a pensar sobre o processo de produção e redesenho dos textos multimodais (Janks, 2016). A criticidade nos permite transformar textos, recriar a palavra. Isso significa que textos reposicionados estão vinculados a uma ética de justiça social, por essa razão, (re)defini-los pode contribuir para o tipo de transformação social e identitária que o trabalho de Freire defende.

Desse modo, o LMC corresponde às diferentes práticas sociais que “envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is)” (Pinheiro, 2018, p. 461). Por isso, na escola, nas aulas de língua portuguesa, deve ser oportunizado aos estudantes o LMC, a fim de que os leitores explorem as múltiplas semioses que constituem os diferentes gêneros discursivos, e também que utilizem esses recursos para as suas próprias produções textuais (Kummer, 2019, p. 48).

Na seção subsequente, apresentamos brevemente a GDV e a função representacional, interativa e composicional que servirão como ferramenta de análise para o *corpus* desta pesquisa.

2.2 Gramática do *Design Visual*

A teoria da GDV, de Kress e van Leeuwen, com base na teoria da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014), cumpre três funções: i) representar o mundo ao nosso redor e dentro de nós (função representacional); ii) representar interações entre leitor e os participantes e entre as relações sociais estabelecidas entre eles (função interacional) e iii) representar a mensagem do texto de modo coerente (função composicional) (Kress; van Leeuwen, 2020). Considerando que neste estudo faremos uma investigação à luz dessas três funções, todas elas serão discutidas brevemente na sequência.

2.2.1 Função Representacional

Com base em Kress e van Leeuwen (2020), a função representacional retrata a experiência por meio de imagens. Elas podem ser divididas em duas estruturas: narrativas ou conceituais. A estrutura narrativa retrata participantes que realizam ações sobre outros participantes, em um tempo e espaço. Ainda, conforme os autores, ela possui como características a presença de: “participantes (humanos ou não), [...] vetores indicando ação ou reação e [...] inserção dos participantes em um pano de fundo que indique as circunstâncias de tempo e espaço do evento” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 534). A estrutura narrativa pode ser realizada pelos processos de ação, reação, mentais e verbais (Kress; van Leeuwen, 2020).

Os processos de ação consideram o número de participantes e vetores nas imagens. Quando a ação envolve apenas um participante e não possui meta, o processo é denominado de não-transacional. Por outro lado, quando a ação envolve dois ou mais participantes e há vetores, o processo é transacional. Já os processos de reação implicam “um participante com olhos visíveis que pode ser representado como olhando em uma determinada direção e capaz de movimentos faciais e expressões” (Kress; van Leeuwen, 2020, p. 62, tradução nossa)¹. Para os autores, os processos de reação também são classificados em transacional (quando o objeto do olhar dos participantes aparece na própria imagem) e não-transacional (quando ocorre o contrário, ou seja, o objeto do olhar dos participantes não aparece na própria imagem). Por fim, os processos mentais e verbais podem ser identificados quando há respectivamente balões de pensamentos e fala em cenas com participantes humanos ou personificados (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011).

Nas estruturas conceituais não há a presença de vetores porque os participantes ao invés de realizarem ações, são representados com base em suas características, identidades ou classes (Kress; van Leeuwen, 2020). De acordo com Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), são particularidades desse tipo de estrutura em relação aos participantes: agrupamentos por categoria, apresentação de uma parte para o todo, ausência de vetores e o não detalhamento do pano de fundo. Além disso,

¹ No original: “[...] a participant with visible eyes that can be represented as looking in a certain direction, and capable of facial expression” (Kress; van Leeuwen, 2020, p. 62).

Kress e van Leeuwen (2020) destacam que a estrutura conceitual pode ser realizada por processos classificatórios, analíticos ou simbólicos.

Os processos classificatórios ocorrem de forma implícita ou explícita quando os participantes são classificados como pertencentes à mesma classe. Conforme Kress e van Leeuwen (2020), os participantes da imagem estabelecem relações taxonômicas em que um grupo atua como superordinado (categoria) e outros como subordinado (tipos dentro da categoria). Em contrapartida, os processos analíticos estabelecem relações entre alguma parte (atributos) ou para o todo da imagem (portador). Ainda, os processos simbólicos podem acrescentar informações acessórias aos textos multimodais, com base em um portador ou atributo simbólico.

2.2.2 Função interativa

A função interativa, por sua vez, representa as relações entre os participantes da imagem e o leitor. Nos textos não verbais, essas relações podem ser realizadas por quatro recursos visuais: o contato, a distância social, a atitude e o poder (Kress; van Leeuwen, 2020). O contato define se a relação entre o participante e o leitor é pessoal ou impessoal. Numa relação pessoal, o olhar do participante é direcionado para o interlocutor, estabelecendo-se, assim, uma relação de demanda. Já na relação impessoal, o participante aparece apenas para a observação do público leitor e, por isso, a relação é denominada oferta (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011).

Além da escolha entre demanda ou oferta, a opção pela distância social também pode demonstrar relações entre os participantes e espectadores (Kress; van Leeuwen, 2020). Conforme os autores, as categorias distância pessoal (próxima e distante), distância social (próxima e distante) e distância pública variam de acordo com as relações de intimidade, de vínculo social ou de impessoalidade estabelecidas. Na sequência, a atitude é realizada “através do ângulo em que o participante é captado na imagem” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 540). O ângulo frontal denota um maior envolvimento entre participante/espectador, enquanto o ângulo oblíquo revela um distanciamento. Desse modo, as relações de poder dependem do ângulo da imagem. Em uma representação de ângulo alto, o leitor tem mais poder; no ângulo médio,

ambos possuem igualdade de poder; já no ângulo baixo, o participante é quem tem mais poder.

2.2.3 Função composicional

A função composicional, de acordo com Kress e van Leeuwen (2020), corresponde à “maneira como os elementos representacionais e interativos são colocados em relação uns com os outros, a maneira como eles estão integrados em um todo significativo” (Kress; van Leeuwen, 2020, p. 179, tradução nossa)². Conforme os autores, esses elementos composicionais podem ser divididos em valor da informação, enquadramento e saliência. O primeiro aspecto, o valor da informação, determina a posição das informações na imagem: esquerda ou direita, topo ou base e ainda centro ou margem.

A saliência, por sua vez, é um conjunto de estratégias utilizadas nos textos não verbais para destacar determinados elementos. Dentre essas estratégias podemos citar o tamanho, a cor, o apuramento do contraste (foco ou iluminação), a localização do plano (frente ou fundo) e as bordas. Por fim, o último aspecto, o enquadramento, corresponde à forma como “os elementos que compõem a imagem são representados como estando interligados, separados ou, ainda, segregados” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 544). Nesse sentido, quando há a ausência de molduras, as informações que compõem a imagem não devem ser lidas de forma isolada, uma vez que elas estabelecem uma conexão máxima na construção do sentido.

3 Metodologia

Este estudo de base qualitativo-interpretativista (Flick, 2009) possui como universo de análise o Jornal do Estado de São Paulo (Estadão). O *corpus* é composto pelo *tweet* “Ataque a tiros em escola do ES: Por que ataques em escolas têm se repetido no Brasil?”, publicado no *Twitter* do referido veículo de imprensa. Essa publicação foi realizada em 26 de novembro de 2022, às 13h52min. Contudo, por conter recursos semióticos que conduzem a uma representação racista, foi criticada

² No original: [...] the composition of the whole, the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole. (Kress; van Leeuwen, 2020, p. 197).

veemente pelos leitores, o que fez com que a publicação fosse alterada no mesmo dia, às 16h41min³. Para este artigo, optamos apenas pela imagem original da publicação como escopo de análise, podendo ser a edição da publicação focalizada em um trabalho futuro.

Os procedimentos analíticos compreendem duas etapas: i) descrição e análise, a partir da GDV, dos significados representacionais, interativos e composicionais que compõem o *tweet* (Kress; van Leeuwen, 2020) e ii) apresentação de exploração didática com base nos significados encontrados e nos processos do conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos que possam auxiliar o professor a promover o LMC nas aulas de língua portuguesa.

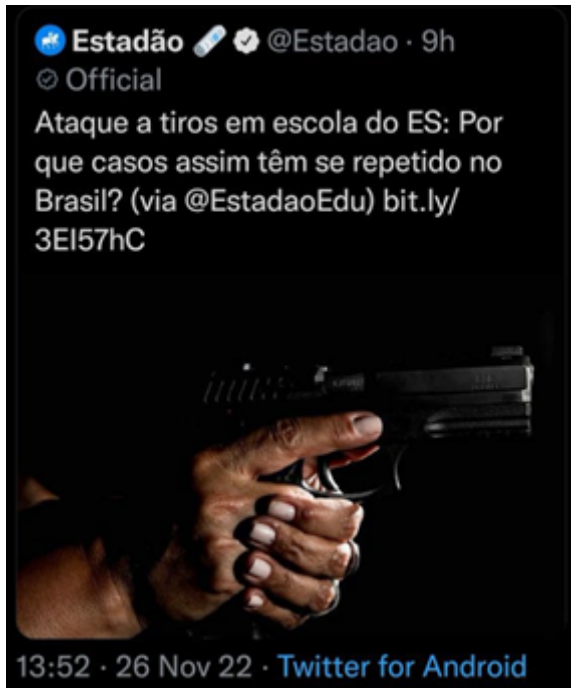
4 Análise

4.1 Análise da função representacional, interativa e composicional

Nesta seção, analisamos um *tweet*, publicado no *Twitter* do Jornal O Estadão: @Estadao, uma rede social do veículo de informação, que constitui o universo de análise deste artigo. Esse texto é composto tanto por texto escrito quanto por texto visual e, por isso mesmo, deve ser analisado a partir de uma perspectiva textual que abranja seus aspectos multimodais. Desse modo, o professor de língua portuguesa é desafiado na contemporaneidade por textos multimodais, o que implica a necessidade de investigação das diversas linguagens, mídias e tecnologias (Rojo, 2013).

A Figura 2, *corpus* deste artigo, será investigada a partir dos procedimentos de análise da teoria da GDV (Kress; van Leeuwen, 2020), ancorados também na semiótica social (Hodge; Kress, 1988), considerando a função representacional, interativa e composicional do *tweet* em questão.

³ A edição da publicação está disponível em: <https://twitter.com/estadao/status/1596590009066610689>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Figura 2 – *Tweet* do Jornal Estadão

Fonte: <https://twitter.com/thiamparo/status/1596618204041793536>.

A Figura 2 retrata uma mão negra segurando uma arma. Essa imagem, por não ter sido obtida a partir das câmeras de segurança das escolas, não corresponde ao episódio ocorrido: o ataque a duas escolas do município de Aracruz, no estado do Espírito Santo, em que três pessoas foram mortas e treze ficaram feridas. O caso teve grande repercussão no país e o *tweet* em questão, publicado pelo Estadão, nos leva a questionar sobre a neutralidade textual nos veículos de informação, concluindo, de antemão, que não há neutralidade textual, uma vez que essa imagem representa um determinado discurso imbuído de poder e de ideologia, afinal, na medida em que um texto é selecionado, outros tantos acabam sendo negligenciados.

Isso significa que tanto o conhecimento quanto o desconhecimento são produzidos ativamente, de maneira planejada e organizada. Portanto, trazer à baila textos autênticos no processo de ensino e de aprendizagem

e ler essa multiplicidade de recursos visuais e verbais, como imagens, escritas, animações, cores, palavras, músicas, sons, falas, gestos e olhares faz com que os alunos produzam sentido e deem sentido ao mundo em que estão inseridos (Bezemer; Kress, 2010).

Na visão da teoria crítica de Paulo Freire (1996), a educação é uma forma de agirmos no mundo, e para isso, cabe ao professor “tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (Freire, 1996, p. 98). Nesse sentido, trazer esse *tweet*, texto multimodal, contemporâneo e autêntico, para a aula gera discussões valiosas acerca de uma problematização do ocorrido, o ataque a uma escola, e a conscientização acerca da publicação da imagem. Além disso, possibilita aos alunos a ampliação de sua mobilidade no tempo e no espaço (Bezemer; Kress, 2010), gerando desenvolvimento e aprendizagem sobre questões outras como raça, justiça social, igualdade racial/étnica, bem como assuntos relacionados a poder, à exclusão (Ferreira, 2022), ao problematizar a possibilidade de uma mão negra estar ali representada como a autora de um crime cometido por uma mão branca. Nesse sentido, a GDV muito nos apoia na busca por uma educação crítica, equânime e consciente.

Assim, à luz da GDV, ao analisarmos a função representacional da Figura 2, pode-se dizer que o participante, representado apenas pelas mãos de uma pessoa adulta, faz parte de uma estrutura narrativa, visto que há a presença de vetores como o posicionamento das mãos, dos dedos e da arma. Além disso, é realizado um processo de ação que é não-transacional porque só há um participante: o ator. Nessa cena, não conseguimos ter acesso às circunstâncias de localização no qual o evento ocorre devido ao fundo preto uniforme da imagem, o que dá maior ênfase ao agente da ação. O fundo preto se mescla à cor das mãos e da arma, estabelecendo um *continuum*, o que nos leva a concluir que a leitura que se pretende é de que a cor preta é representativa de algo negativo representado por crime, armas, tiros, escuridão e sofrimento. Esse discurso é cristalizado e normalizado na sociedade brasileira, conforme Ferreira (2022), e, por isso mesmo, veiculado em um jornal de grande alcance como é o caso do *tweet* aqui problematizado. Segundo a autora,

as construções sociais que são feitas sobre determinados grupos e que foram sendo construídas socialmente, discursiva e historicamente, possibilitam que um grupo de pessoas tenha privilégio em detrimento de outros grupos de pessoas (Ferreira, 2022, p. 210).

Nesse sentido, é de responsabilidade da escola e do professor de línguas evidenciar questões político-ideológicas dos discursos que circulam nas redes sociais, lugares atualmente muito frequentados pelos alunos de todas as idades, a fim de contribuir na formação de leitores mais conscientes e questionadores visando um letramento crítico na formação do cidadão.

Já na análise da função interativa, constatamos a ausência do contato visual do homem representado na imagem com os possíveis leitores do *tweet*, sendo estabelecida, assim, uma relação de oferta. Essa relação de oferta propõe um apagamento da identidade daquele que segura a arma, colocando agência do ataque às escolas em todos os homens de cor preta. Esse posicionamento, por estar em um ângulo lateral, revela um envolvimento não tão direto com os espectadores. Acrescido a isso, essa cena, ao contemplar uma situação temporária, revela um nível de distância próxima em que um “objeto é mostrado como se o espectador estivesse engajado com ele ou como se estivesse usando o equipamento” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 125).

Com relação à função composicional, esse *tweet* é composto pelo nome do jornal; pelo endereço da rede social, o *Tweeter* do jornal o Estadão; e pelo texto escrito, que corresponde à manchete da notícia, ocupando o topo da publicação e, por isso, são as informações principais da publicação, seguido da imagem. No texto escrito “Ataque a tiros em escolas do ES: Por que casos assim têm se repetido no Brasil” evidencia-se a proeminência dada ao fato ocorrido a partir da posição inicial da palavra ataque na oração, chamando a atenção do leitor para o fato ocorrido no país, com o apagamento daquele que o cometeu. Em seguida, após os dois pontos, o mesmo processo é reiterado a partir da pergunta construída no pretérito perfeito composto “têm se repetido”, novamente com apagamento do ator, daquele que cometeu o ataque, com o termo “casos assim” ocupando o lugar de sujeito no início da oração.

Enquanto o texto escrito preza pelo apagamento do sujeito, ator do ataque, o texto imagético focaliza a ação e o suposto ator do ataque, um homem negro, representado pela mão negra. Assim, a cena retratada na base se constitui como um elemento secundário, um texto não verbal, mas que não fornece ao leitor uma ampliação do conhecimento da realidade do acontecimento. No que concerne à saliência, podemos mencionar que a arma e o fundo da imagem são representados na mesma cor, enquanto a mão é destacada, a partir de uma luz factual, o que torna

ainda mais evidente o cunho racista da postagem. Além disso, a ausência de molduras permite que as informações desse texto possam ser lidas de forma independente.

Desse modo, nossa indagação é: como a GDV pode contribuir para um processo de letramento crítico nas salas de aula de línguas a partir de textos autênticos? Para isso, tendo como base o *tweet*, na próxima seção, apresentamos algumas possibilidades de atividades a serem realizadas nas aulas de língua portuguesa para a promoção de um LMC.

4.2 Propostas de atividades a partir dos processos de conhecimento: uma possibilidade para o letramento multimodal crítico na sala de aula

A Pedagogia dos Multiletramentos propõe uma abordagem didático-pedagógica que contemple os processos do conhecimento como formas diferentes, no entanto interdependentes, de abordar o conhecimento em sala de aula, e, juntos, esses processos propõem uma inovação necessária na educação (Cope; Kalantzis, 2010). Sob esses pressupostos, o Quadro 2 apresenta uma proposta de exploração didática de atividades sobre *tweets* que podem ser desenvolvidas a partir dos quatro processos de conhecimento.

Quadro 2 – Propostas de atividades a partir dos processos do conhecimento

<p>Experienciando</p>	<p>O conhecido: O professor pergunta aos alunos o que eles sabem sobre os ataques às escolas no Brasil e em outros países. O que vocês sabem sobre ataques às escolas? Onde vocês encontram informações sobre? (nas redes sociais; em jornais; em revistas; na TV; em sites de notícias; em casa com conversas com familiares; nas ruas em conversas com amigos; na escola em conversas com colegas; em sala de aula, com professores). Como vocês se posicionam com relação a esse assunto? Que opiniões têm? Quais são as causas? Quais as consequências? Quais os caminhos para evitar tais ataques?</p>
------------------------------	--

Experienciando	<p>O novo: O professor solicita aos alunos diferentes textos sobre o tema em questão: ataques a escolas, crimes, armas, violência, segurança pública, identidades raciais, preconceitos raciais. Os alunos apresentam os textos que trouxeram, explicam a razão das suas escolhas e socializam seus achados com os colegas e com (a) professor(a). O professor problematiza os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a leitura de seus texto e apresenta o texto do <i>Tweet</i> do Jornal Estadão para leitura.</p>
Conceitualizando	<p>Por nomeação: O professor orienta a leitura do <i>tweet</i> evidenciando aos estudantes os recursos multimodais que compõem o texto. Com base nas comparações entre os diferentes textos, os alunos em conjunto com o(a) professor(a) podem nomear a estrutura retórica do <i>tweet</i>, identificando o que é recorrente em textos publicados no Twitter e evidenciando as diferenças com os textos trazidos por eles e lidos em conjunto na sala de aula.</p> <p>Com teoria: Os estudantes têm acesso aos estudos que lhes permitem reconhecer o que foi nomeado e explorado na seção anterior. Para além disso, reconhecem os mesmos padrões em diferentes <i>tweets</i> trazidos pelo professor.</p>
Analisando	<p>Funcionalmente: Os alunos, mediados pelo professor, exploram e problematizam aspectos do <i>tweet</i>, do jornal Estadão (sugestão de análise neste artigo), mas também podem também analisar outros <i>tweets</i>. Em relação à análise podem focalizar as escolhas linguísticas (escolhas lexicais, vozes verbais, tempo verbal, que termos são evidenciados nas orações e quais são apagados nas orações e quais as implicações de tais escolhas), os aspectos semióticos do texto (cores, <i>layout</i>, tamanho da fonte, imagens e fotos, disposição da luz) e o contexto de produção, circulação e consumo (Quem produziu? Em que situação o <i>tweet</i> foi produzido? Em qual meio de circulação? Quem são os leitores?) Qual o alcance do texto? Quais as consequências do texto?</p>

Analisando	<p>Criticamente: Os alunos problematizam as seguintes questões: Quantos participantes estão no texto? Que interesses estão sendo atendidos? Quem se beneficia? Quem inclui? Quem exclui? Que visão de mundo está representada no texto? Quais as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? De que maneira é construída a situação representada no texto? Há outras possibilidades de interpretação do texto? Há diferentes leituras? Quais? Por quê? (Perguntas baseadas em Janks, 2016)</p>
Aplicando	<p>Apropriadamente: Os alunos podem recriar outros <i>tweets</i> a partir do conhecimento do gênero multimodal, problematizado anteriormente. É possível também solicitar a recontextualização do <i>tweet</i> que se refere ao ataque às escolas, de modo que o discente selecione os recursos multimodais necessários para contemplar a estrutura retórica do gênero, prezando por uma informação mais próxima da realidade do evento ocorrido, questionando como podem produzir um texto sem indícios de preconceito e racismo.</p> <p>Criticamente: Os alunos podem criar, recriar e publicar os <i>tweets</i> produzidos por eles em redes sociais, problematizando quais as consequências de um engajamento nas redes, tendo em mente o objetivo que pretendem promover e/ou alcançar com a produção de seus textos. Além disso, eles podem produzir e publicar em ambientes digitais ou em ambientes físicos da comunidade (escolar ou não). Por fim, é possível produzir não apenas <i>tweets</i>, mas gêneros multimodais diversos prezando pela conscientização acerca de crimes, de racismo, de criticidade com relação aos tipos de textos que as pessoas têm acesso, defendendo sempre o respeito à diversidade.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dos processos do conhecimento, é possível fazer do espaço da sala de aula um espaço de conscientização e de desenvolvimento do pensamento crítico. Como consequência dessa prática, temos um processo de agenciamento tanto dos alunos como dos professores. O mundo dos

alunos, dentro da proposta de atividade acima, é considerado e suas vozes são ouvidas, afinal, ao trazerem *tweets* e outros textos de gêneros variados para a sala de aula, estão trazendo seus próprios mundos e experiências e, ao produzirem seus próprios textos, em um ambiente real de uso da linguagem, desenvolvem o processo de autoria na produção de texto multimodais, atentando para os aspectos que compõem esses textos e como tais aspectos são responsáveis pela produção/construção de sentido para os leitores. Por meio do processo de conceitualizar, estão tendo acesso à instrução explícita, um dever da escola, o que transporta o aluno da ingenuidade à criticidade e esse processo, como aponta Freire (2005), é uma das tarefas da prática educativo-progressista: o desenvolvimento da curiosidade crítica. Por meio da análise, os alunos começam a ter enquadramento crítico diante de textos, de situações reais da vida cotidiana e, assim, ao conhecer o mundo, ele pode transformá-lo de maneira consciente e autônoma, sendo assim, agente no processo de educar para a vida. Nesse sentido, é papel da escola, é responsabilidade do professor tornar o aluno um leitor consciente, ao questionar as representações postas nas produções textuais, principalmente naquelas que circulam em ambientes virtuais, com grande alcance, como é o caso do *Twitter*. A partir desse movimento, temos não apenas leitores críticos, mas escritores críticos e cidadãos mais responsáveis e generosos no que diz respeito ao outro. Quando o conhecimento é aplicado criativamente os alunos têm participação ativa no processo de ensino e de aprendizagem, o espaço da sala de aula transforma-se, assim, em um espaço social em que os atores desempenham seus papéis em busca da construção de conhecimento consciente e crítico, papéis que se estendem a outros lugares sociais.

5 Considerações Finais

Buscamos, neste artigo, analisar o *tweet* “Ataque a tiros em escola do ES: Por que ataques em escolas têm se repetido no Brasil?”, do Jornal Estadão, à luz da Gramática do Design Visual (GDV), enfocando possibilidades de atividades em uma perspectiva de LMC. Nesse sentido, propomos atividades que prezam pelo desenvolvimento da criticidade e da multimodalidade dos alunos na disciplina de língua materna. Além disso, discutimos de que maneira os processos do conhecimento (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020) podem auxiliar o professor na preparação de aulas que prezam pela agência de seus alunos, abandonando, assim, abordagens didáticas nas quais os alunos são passivos no espaço escolar.

Entender o espaço da sala de aula como um lugar social em que as práticas da vida cotidiana dos alunos sejam consideradas é um dos desafios das aulas de língua materna. Nesse sentido, consideramos ter abordado aqui alguns pontos importantes como a promoção da criticidade, o desenvolvimento do pensamento crítico e indagador, a promoção da agência dos atores do cenário educacional e também a abordagem de textos autênticos, como os *tweets*, nas aulas de língua materna.

Desse modo, consideramos que, ancorados em Janks (2016, p. 38), a escolha de um texto autêntico, condizente com a realidade dos alunos, é “uma pequena diferença por dia” no contexto educacional. Assim, trazer para a sala de aula, gêneros multimodais, que elucidam assuntos da realidade atual, que podem e devem ser questionados, “é uma maneira de resistirmos às práticas que nos submetem a falar e agir de modo a não submeter os outros, então, pouco a pouco, nós podemos contribuir para a luta em busca de liberdade humana”.

Por fim, destaca-se o LMC como uma perspectiva em construção, na medida em que o ambiente escolar se torna cada vez mais um espaço heterogêneo. Nesse sentido, pesquisas que contemplam o letramento multimodal e crítico podem ressignificar as práticas da sala de aula de modo não só a ampliar o repertório linguístico do discente, como também desenvolver a criticidade sobre aquilo que se lê. Somente assim, com o LMC, poderemos nos aproximar de uma educação emancipadora conforme propunha Freire (2005).

Declaração de autoria

Ana Paula Regner e Gislaíne Vilas Boas: delimitação do objetivo, aporte teórico-metodológico, metodologia, análise dos dados, proposição de atividades, redação, edição e revisão do artigo.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) pela disciplina “Multimodalidade, Multimídia e Sociedade Contemporânea”, ministrada pela Profa. Dra. Graciela Hendges, que contribuiu significativamente para a realização deste trabalho. Agradecemos também a Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton por ministrar a disciplina de “Letramento Crítico”,

a qual nos deu suporte para a organização desta proposta e realização da pesquisa. Agradecemos também o cuidado e atenção com que a Profa. Franciele nos acolheu e nos orientou na escrita deste artigo. Por fim, agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

Referências

BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. *Designs for Learning*, Frescativägen, v.3, n. 1-2, p.10-29, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.16993/dfl.26>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, Newark, v.61, n.8, p.616-626, 2008. DOI: 10.1598/RT.61.8.3

CATTO, N. R. *Uma análise crítica do gênero multimodal tira em quadrinho: questões teóricas, metodológicas e pedagógicas*. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

CAZDEN, C.; KRESS, G. et al. (The New London Group). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*. Volume 66. Number 1. Cambridge (MA, USA): Harvard Education Publishing Group, 1996. DOI: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u.

COPE, B; KALANTZIS, M. *E-Learning Ecologies: principles for new learning and assessment*. New York: Routledge, 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *A Pedagogy of Multiliteracies Learning by Design*. University of Illinois, USA: Palgrave MacMillan, 2015.

FERREIRA, A. de J. Letramento racial crítico. In: MATOS, D.; SOUSA, C. (orgs.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 207-214.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Grupo A, 2009.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREITAS, E. C.; BARTH, P. A. Gênero ou suporte? O entrelaçamento de gêneros no Twitter. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v.9, n. 12, p. 8-26, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/8888>. Acesso em: 25 mar. 2023.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. 1. ed. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1988.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008. DOI: 10.3102/0091732X07310586.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*, Campinas: Pontes Editora, 2016, p.41-56.

KALANTZIS, M.; COPE, B. The Teacher as Designer: pedagogy in the new media age. *E-learning and Digital Media*, v.7, n.3, p.200-222, 2010. DOI: 10.2304/elea.2010.7.3.200.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas SP: Editora UNICAMP, 2020.

KUMMER, D. A. O conceito de letramento multimodal crítico na escola: o que dizem os professores de inglês. *Domínios da Linguagem*, Uberlândia, v.10, n.3, p.996-1018, 2016. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-12.

KUMMER, D. A. *Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola: o papel dos livros didáticos e dos professores*. 2019. 227f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. 2019.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2 ed. London/New York: Routledge, 2020.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0103-18132010000200009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: RS, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i2>.

OLIVEIRA, E. G. de. Letramento crítico multimodal no ensino de língua portuguesa: investigando os memes compartilhados no facebook. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró. 143F., 2019. Disponível em: <https://repositorio.apps.uern.br/xmlui/handle/123456789/176>. Acesso em: 02 jun. 2023.

PEREIRA, A. dos S.; SANTANA, A. L. dos.; BARBOSA, J. R. A. O redesenho em aulas de língua portuguesa: práticas de letramento multimodal crítico. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, v. 23, n. 54, p. 413-432, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.23.54-22>.

PEREIRA, A. dos S. Letramento multimodal crítico em perspectiva decolonial. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 204-218, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8354214>.

PINHEIRO, M. S. O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 19, p. 455-476, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201813035>.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p.13-36.

SANTIAGO, L. N. Letramento crítico multimodal no ensino de língua portuguesa a partir de tiras. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Ufersa, Mossoró, RN. 197F., 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5533>. Acesso em 13 de fev. de 2022.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Spring, v. 66, n.1, p.60-92, 1996. DOI: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures. Acesso em: 10 de abr. de 2022.

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

WALSH, M. Multimodal literacy: what does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 3, n. 3, p. 211-239, 2010. DOI: 10.1007/BF03651836.