

Letramento midiático: inserção do diálogo entre texto visual e verbal no ensino fundamental

Media literacy: Insertion of the dialogue between visual and verbal texts in fundamental education

Maria do Rosário Silva Albuquerque Barbosa¹

mariadoresariobarbosa@yahoo.com.br

Universidade de Pernambuco

Orlando Vian Jr.²

orlando.unifesp@gmail.com

Universidade Federal de São Paulo

RESUMO - Considerando a necessidade de expandir a visão de letramento tradicional para uma proposta que envolva a integração entre texto visual e verbal, este estudo discute a organização do *layout* de uma composição visual midiática e sua integração intermodal (texto visual e verbal), com vistas à formação do leitor e do escritor crítico na escola. Como arcabouço teórico, destacamos os estudos de Kress e van Leeuwen (2006), Martin e Rose (2008), Rose e Martin (2012) e Painter *et al.* (2013). O *corpus* é formado por *web* notícia e por textos argumentativos de alunos. A escolha deve-se ao caráter bimodal da notícia, que traz à tona a articulação entre texto verbal e não verbal e os significados construídos pela integração entre imagem e palavras. Os resultados mostram que a organização do *layout* de uma composição visual midiática e sua integração intermodal contribui para a formação do leitor e do escritor crítico.

Palavras-chave: letramento midiático, integração do texto visual/texto verbal, análise do discurso multimodal sistêmico-funcional.

ABSTRACT - Considering the need to expand the traditional literacy vision to a proposal that involves the integration between visual and verbal texts, this study discusses the organization of the layout of a visual composition and its intermodal integration (visual and verbal text) with a view to the education of the reader and the critical writer in the school. As a theoretical framework, we highlight studies by Kress and van Leeuwen (2006), Martin and Rose (2008), Rose and Martin (2012), and Painter *et al.* (2013). The corpus is formed by web news and argumentative texts of students. The choice is due to the bimodal character of the news, which brings to light the articulation between verbal and non-verbal texts and the meanings constructed by image and word integration. The results show that the organization of the layout of a visual media composition and its intermodal integration contributes to the education of the reader and the critical writer.

Keywords: media literacy, visual text/verbal text integration, Systemic-Functional Multimodal Discourse Analysis.

Introdução

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica é entendido, nos documentos oficiais curriculares, como desenvolvimento de uma prática social, a qual sinaliza a integração entre a leitura, a escrita e as habilidades tecnológicas, associada à construção de significados visuais e verbais, e de outras formas de linguagem. Logo, a crescente variedade de formas de texto coligado a tecnologias de informação e à multimídia encontra-se presente nas aulas de leitura e de escrita.

Esse fato mostra a necessidade de expandir a visão de letramento tradicional, focado, predominantemente, nas habilidades de leitura e escrita e da linguagem verbal para uma proposta que envolva a integração entre texto imagético e texto verbal e, conseqüentemente, o letramento midiático, já que se encontra presente com recorrência na *Internet* – especificamente em *fanpages* que circulam nas redes sociais. Tal expansão relaciona-se ao contexto social contemporâneo marcado pela tecnologia e pelo fenômeno da globalização, o qual tem, como uma de suas conseqüências, a aproximação entre a imensa diversidade cultural, midiática e social.

¹ Universidade de Pernambuco. Rua Amaro Maltês de Farias, 201, 55800-000, Nazaré da Mata, PE, Brasil

² Universidade Federal de São Paulo. Estrada do Caminho Velho, 333, 07252-312 Guarulhos, SP, Brasil.

A leitura de textos bimodais virtuais tem se tornado, por um lado, necessária, nos espaços escolares, devido à mudança na forma de entender a língua em uso e o discurso e, sobretudo, mediante a exigência das avaliações de larga escala da educação nacional. E, por outro lado, as demandas sociais de leitura e de escrita têm exigido dos sujeitos capacidades de letramento bimodal, envolvendo o visual e o verbal e capaz de considerar um conjunto de informações e habilidades de diferentes textos e gêneros. Esse fato chama atenção para a discussão sobre a metafunção textual a qual “se preocupa em integrar sentidos ideacionais e interpessoais, englobando-os e vinculando-os dentro de unidades textuais para criar um todo organizado e coerente” (Painter *et al.*, 2013, p. 92), já que estudos recentes têm apontado para a necessidade de se atentar para as diferentes linguagens e/ou discursos presentes em um texto, quer seja impresso ou digital.

Esse cenário nos motivou, a partir dos estudos, prioritariamente, de Martin e Rose (2008), Rose e Martin (2012) e de Painter *et al.* (2013), a investigar a produção de texto argumentativo de alunos do Ensino Fundamental (EF) de contextos escolares distintos, inspirados na leitura de uma *web* notícia da mídia digital, veiculada no *Facebook*. A escolha do texto midiático deve-se ao seu caráter bimodal, com recursos multimodais a serviço do leitor, trazendo à tona a articulação entre o visual e o verbal e os diferentes significados que a imagem e as palavras constroem.

Para trazermos a pedagogia de gêneros proposta pela Escola de Sydney (Martin e Rose, 2008; Rose e Martin, 2012, dentre outros) que toma como base os gêneros que circulam no ambiente escolar como forma de inserção social dos alunos nas práticas escolares e sociais, adotamos o Ciclo de Aprendizagem (Rose e Martin, 2012) para que se trabalhe a relação entre leitura e escrita como faces e fases de um processo, considerando, assim, a inter-relação entre os gêneros e seu papel nas práticas sociais.

Assim, neste texto, apresentamos uma experiência reflexiva de letramento midiático que mostra um diálogo entre uma *web* notícia e textos argumentativos produzidos por escolares da Educação Básica, cujo objetivo é analisar e reconhecer a contribuição do letramento midiático digital para a formação do leitor e do escritor crítico no Ensino Fundamental em diferentes contextos de uso da língua.

Para atingir tal objetivo e para o debate e a reflexão sobre as práticas nela inseridas, proporcionando, assim, elementos para a formação de professores críticos de, seu entorno e da realidade mais ampla, este texto está estruturado de forma a apresentar, primeiramente, as concepções de multiletramentos e, inserida nelas, a proposta de letramento midiático. Em seguida, discutimos a relação entre gêneros do texto/discurso, multiletramentos, multimodalidade e gramática como faces indissociáveis das práticas sociais e como estas podem ser pensadas para

o currículo escolar. Apresentamos, na sequência, aspectos de uma experiência, envolvendo a integração intermodal de uma composição virtual em uma escola no Nordeste brasileiro com alunos do 9º ano do EF, para, finalmente, tecermos considerações sobre a relação entre teoria e prática a partir da noção de uma linguística que atenda às necessidades dos contextos.

Da necessidade de letrar na escola

Como cidadãos atuantes em distintas comunidades, é essencial refletirmos sobre os modos pelos quais nos inserimos socialmente, bem como sobre as formas de práticas cidadãs das quais fazemos parte para que repensemos o fazer pedagógico com o intuito de apontar para a relevância de práticas educacionais mais críticas, objetivando o desenvolvimento de ações de consumo de mídia mais conscientes.

A escola, como um dos principais agentes de letramento na sociedade, exerce um papel essencial no desenvolvimento de novos e multiletramentos. Dentre eles, o letramento midiático é essencial em um contexto hipermoderno em que a mídia exerce papel de grande influência e, por essa razão, o incentivo a um letramento midiático crítico nas práticas escolares torna-se fulcral e indispensável.

A partir da ideia de multiletramentos, conforme vem sendo proposta desde a década de 1990, principalmente a partir do que propuseram os autores do *New London Group* (1996) e as propostas daí advindas, tanto em nível internacional, quanto em nível nacional, optamos pela inserção de propostas de multiletramentos no currículo com foco no papel da língua e da gramática em práticas de letramento midiático, principalmente, no que propõem Feez *et al.* (2008) com base na LSF.

Dentre essas práticas, no contexto do Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS), a formação do professor do EF (do 1º ao 9º ano) concentra-se na área Linguagens e Letramentos, com duas linhas de pesquisa: (a) Teorias de linguagens e ensino e (b) Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Assim, desenvolvemos no PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, um projeto de pesquisa, intitulado “Multiletramentos a serviço do leitor e do escritor no Ensino Fundamental”. Essa proposta, nos últimos três anos, vem transformando os estudos em dissertações e artigos por alunos e professores da região da Mata Norte.

Essa realidade nos motivou a desenvolver práticas de ensino que levassem em conta a leitura de diferentes textos: verbais e não verbais. Nesse trabalho, especificamente, objetivamos compreender como alunos do Ensino Fundamental usam recursos imagéticos presentes em *web* notícia de caráter público, publicadas em *fanpage* jornalística e como estas dialogam com a interpretação e

a produção de textos argumentativos em sala de aula, a partir um ciclo de ensino e de aprendizagem. Este estudo baseia-se na formação do leitor de texto multimodal visual e do escritor crítico de textos da família dos argumentos, a partir dos pressupostos da noção famílias de gêneros, como proposto por Martin e Rose (2008).

Do letramento midiático e dos multiletramentos pela perspectiva sistêmico-funcional

O contexto hipermoderno vem sendo constante e profundamente modificado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) e, como consequência, as práticas comunicacionais e os modos de interação alteram as formas de interação entre os atores em suas atividades cotidianas. Inerentes a essas práticas emergem os multiletramentos, conforme cunhado pelo New London Group (1996), abrangendo as variedades comunicacionais multimodais e suas distintas linguagens comuns e constantes em um mundo globalizado e hipermoderno em que as multimodalidades tornam-se responsáveis por processos de reestruturação das sociedades em seus âmbitos profissionais, acadêmico-educacionais e pessoais, como sinalizaram Cope e Kalantzis (2006). E, mais recentemente, os novos eventos de letramento, como propõem Lankshear e Knobel (2008).

Rojo (2012, p. 13) diferencia os conceitos de letramentos (múltiplos) e multiletramentos ressaltando os aspectos de que os primeiros apenas apontam “para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”. Nessa perspectiva, os multiletramentos estão relacionados a

dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se forma e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

Pensando em termos práticos e, no âmbito das mídias, ao apresentar sua experiência de letramento midiático por meio da rádio escolar, Baltar (2012, p. 12) sinaliza para a importância de se abordar a mídia em contexto de ensino e ressalta que “o trabalho com a mídia em contexto de ensino está sendo considerado como um passo importante para o letramento midiático da comunidade”. Nesse sentido, entendemos que a escola torna-se um espaço discursivo do texto midiático e é capaz de fortalecer a leitura crítica de fatos vividos na sociedade.

As propostas de letramento midiático utilizando jornal, revista e *Internet* na escola são comumente organizadas sobre a atividade de leitura do que sobre a atividade de produção de textos; e os textos da esfera midiática escolhidos são tratados mais como objetos de ensino do que como ferramenta de interação sociodiscursiva, ocorrendo o fenômeno denominado por Rojo (2012) de escolarização dos gêneros de textos.

Alves Filho (2011, p. 14), por seu turno, ao tratar dos gêneros jornalísticos notícias e cartas do leitor no EF, reforça o fato de que “desenvolver estratégias de leitura crítica e atenta dos gêneros jornalísticos e midiáticos pode ser fundamental como um mecanismo de compreensão crítica da realidade”. Nessa perspectiva, Baltar (2012), ainda, aponta para o fato de que propostas de inserção de gêneros midiáticos na escola

são muito importantes pelo fato de aproximarem os gêneros textuais da esfera da mídia do ambiente discursivo escolar e ampliarem a visão de mundo dos estudantes, acostumados na escola a associar o ato de ler apenas à leitura de textos do ambiente discursivo literário (Baltar, 2012, p. 34).

Essas discussões, apesar de adotarem os gêneros como elementos estruturadores de propostas de ensino, não abordam aspectos gramaticais inerentes aos gêneros sob o estudo, restringindo-se apenas aos aspectos da composição visual – o *layout*, especialmente, e sua relação com a produção de textos na escola. Nossa proposta, por seu turno, com foco, também, nos aspectos linguísticos segue os princípios da teoria sistêmico-funcional da linguagem, discutida por Halliday (1994) preocupa-se com o estudo da linguagem, considerando-a uma prática social para criar significados. Halliday (1994) e seus seguidores, especialmente, Eggins (2004), Thompson (2004), Christie (2002, 2005) e Martin e Rose (2008), compreendem a língua como um sistema semiótico social e um dos sistemas de significado que compõem a cultura humana.

De acordo com os estudos de Eggins (2004), a abordagem sistêmico-funcional busca explicar o modo como os significados são construídos nas interações do cotidiano. E parte da análise de produtos autênticos, orais e escritos, valorizando o contexto social, a fim de compreender “o porquê do texto”, “o que o texto significa”, “por que o texto é avaliado, e como é avaliado”. Além da organização e do desenvolvimento da experiência do homem que estão relacionados à linguagem, oral e escrita, e ao contexto. Dessa forma, a língua é descrita muito mais como um recurso para a significação do que como um sistema de regras, e a gramática é um construto operacional que organiza as funções da linguagem realizadas pelo falante, em que os diferentes significados possuem diversas formas de expressão.

Como um instrumento potencial de pesquisa na área da Linguística Aplicada, essa abordagem linguística procura descrever a linguagem no contexto em que é usada. Assim, o que distingue a LSF de outras abordagens linguísticas é que ela procura desenvolver uma teoria sobre a língua vista como um processo social e uma metodologia que permita uma descrição detalhada e sistemática dos padrões linguísticos. Nesse contexto, trata-se de uma teoria da linguagem e um método de análise de textos em contextos de uso (Eggins, 2004), que valoriza, sobretudo, o nível semântico, que inclui o significado ideacional

(mundo da experiência), o significado interpessoal (função da fala, mudança de estrutura, expressão de atitude) e o significado textual (estruturação da mensagem), e, dessa forma, fornece instrumental para análise de textos verbais e não verbais para compreensão dessas práticas.

Da abordagem crítica de texto na escola: leitura e escrita

Nos últimos anos, a LSF tem permitido verificar como a produção de significado é o resultado da interação da língua, enquanto ferramenta semiótica, em diferentes contextos de seu uso, conferindo a ela, assim, um papel importante nas exigências e nos desafios da escola. Nas propostas de pesquisadores ligados à Escola de Sydney, os multiletramentos são concebidos a partir de estudos de gêneros na escola. Nessa perspectiva, a compreensão do conceito de gêneros atrela-se a dois contextos: o contexto de cultura e o contexto de situação.

O contexto de cultura relaciona-se ao aspecto social do texto, destacando a ideologia, as convenções sociais e as instituições; é, pois, no contexto de cultura que se desenvolvem os gêneros, que são entendidos como “um sistema estruturado em partes, com meios específicos e fins específicos” (Vian Jr. e Lima-Lopes, 2005, p. 29). O contexto de situação ou registro centra-se na situação imediata de realização do texto, comportando em si o Campo, as Relações e estruturas de papéis e o Modo, isto é, a organização simbólica da linguagem.

Com a finalidade de facilitar e organizar o trabalho docente, os pesquisadores de Sydney propõem um ciclo de ensino de gêneros de textos, o qual passou por três grandes fases: a primeira denominada Linguagem e poder social; a segunda com a descrição dos gêneros que os alunos devem ler e escrever, denominada *Escrever Corretamente*; e o desenvolvimento de uma metodologia para integrar leitura e escrita com a aprendizagem, denominada Ler para Aprender. O projeto tem como princípio básico que o ensino efetivo envolve os estudantes com conhecimento explícito sobre a linguagem na qual o currículo é escrito e negociado em sala de aula (Rose e Martin, 2012). Nesse sentido, a perspectiva de linguagem usada é a sistêmico-funcional, em que se baseia a Pedagogia de Gêneros, e o processo de leitura e escrita segue o Ciclo de ensino e aprendizagem proposto por essa pedagogia, com foco na formação do leitor e do escritor crítico.

Focalizam-se, neste artigo, atividades inspiradas em dois momentos do projeto “Ler para Aprender” do Ciclo de Aprendizagem desenvolvido em Sidney: a negociação e a desconstrução do texto, uma vez que consideramos importante abordar o estudo da linguagem como forma de dar condições ao aluno para fazer associações e relações entre textos e contextos, a fim de melhor sistematizar a aprendizagem. Além disso, esse fato traz à tona uma abordagem crítica aos textos midiáticos

que envolvem, conforme preceituam Feez *et al.* (2008, p. 39), conhecimentos sobre: (1) as convenções linguísticas da mídia, tais como o uso de estruturas gramaticais em manchetes e organização textual, (2) como o *layout* e a apresentação afetam o status dos textos, (3) como recursos visuais podem adicionar significados apresentados em forma verbal e (4) os padrões de representação visual em relação aos membros da cultura. Nesse caso, os textos midiáticos não fornecem aos leitores e espectadores muito mais do que apenas texto. Fornecem também modos de olhar o mundo e modos de pensar sobre ele, como bem advertem Feez *et al.* (2008, p. 261).

Apenas pensar em gêneros como objetos de ensino ou como elemento estruturador de currículos retirados de seus contextos de produção não condiz com propostas mais realistas de ensino, que sejam sensíveis aos contextos em que se inserem. Para que os gêneros façam sentido em práticas escolares, devem estar necessariamente associados ao contexto de situação nos quais se inserem e, por essa razão, os aspectos dos multiletramentos e das multimodalidades devem também estar associados.

Outro elemento que não pode de modo algum ser perdido de vista é a gramática. Os textos midiáticos emergem como prática social pelo uso da linguagem verbal e, como tal, faz uso de elementos linguístico-gramaticais para estruturar os textos que veiculam. Desse modo, pode parecer comprometedor ignorar as inter-relações entre os gêneros, a multimodalidade que lhes é inerente, os multiletramentos e as práticas de onde emergem e a gramática que constrói os textos que as veiculam e lhes atribui sentidos.

Do diálogo entre texto visual e verbal

A formação do leitor e do escritor, nesta era da informação multi/hipermídia, abrange a imagem e a palavra impressa na mídia eletrônica e tradicional. Hoje, o verbal e as imagens são parte integrante dos textos que circulam em nossa sociedade. Além de construir significados separadamente, o verbal e o não verbal se combinam para construir significados de novas maneiras nos textos atuais. Assim, traz à tona ao contexto escolar uma teoria semiótica funcional das formas em que texto visual e texto verbal interagem para construção de sentidos, podendo fornecer uma metalinguagem para a formação do leitor e do escritor crítico que leva em conta as formas multimodais dos textos contemporâneos.

Atividades que envolvem a compreensão de textos multimodais, mediante a interface verbal/visual, são contempladas no cotidiano escolar, especialmente nos livros didáticos e nas avaliações de larga escala, tais como PISA, SAEB e SAEPE, tanto nacionais como internacionais, devido aos avanços tecnológicos e à mídia virtual. Essa demanda aponta novas relações sociointerativas, já que os textos escritos, na sua maioria, dialogam com

elementos não verbais em suas construções e, nas práticas comunicativas da hipermodernidade, prevalecem os textos multimodais, empregando mais de um modo de representação da informação.

Diante desse fato, Mozdzenski (2008, p. 21) lembra que “até pouco tempo, os modos de representação comunicacional dos textos verbais (fala e escrita) e não verbais (imagens, sons, gestos etc.) eram tratados de maneira isolada e estanque, consoante suas especificidades”, levando-nos a entender que essa mudança no tratamento dos textos que circulam socialmente, tanto na sua produção quanto na sua leitura, é fundamental para formação do leitor e do escritor crítico e, para abordar essa realidade, faz-se necessária uma metalinguagem nos contexto de ensino.

Metalinguagem visual

A integração entre visual e verbal exige do leitor-escritor uma metalinguagem visual para estabelecer uma comparação entre textos, a qual, segundo Unsworth (2007, p. 380) permite “a discussão e a identificação de escolhas semióticas visuais pelo leitor para construir significados particulares”. Esse tipo de metalinguagem, já informada pelo trabalho de Kress e van Leeuwen (2006), identifica e nomeia vários componentes do significado visual e as relações desses componentes entre si, usando convenções reconhecidas de alfabetização visual, com base no conhecimento compartilhado cultural e social do significado visual, e padrões e propósitos de design visual que desenvolveram ao longo do tempo (Callow, 2013; Kress, 2010).

Essa concepção apoia-se em Kress (2003), quando lembra que a imagem e o verbal (seja escrita e/ou fala) exercem funções diferentes no processo de compreensão e, ao mesmo tempo, sugere que o texto escrito dá conta dos eventos e a imagem mostra o mundo em questão. Logo, entendemos que o modo verbal não é o único que colabora no processo de produção de sentido, mas também os diferentes modos semióticos. Nesse contexto, Kress (2010) salienta que o modo verbal não tem só potenciais de representação e comunicação, mas também limitações, pois não é capaz de fazer o que a modalidade visual realiza.

Kress e van Leeuwen (2006) discutem, sobretudo, a relevância cada vez mais crescente das imagens e dos compostos visuais, criticando as teorias semióticas tradicionais que imputavam ao modo visual um papel meramente ilustrativo e corroborando com Barthes (1977) quando afirma que o sentido das imagens (e de outros códigos semióticos, como roupas, comida, etc.) encontra-se relacionado ao texto verbal e, de certa forma, dependente desses códigos (Kress e Van Leeuwen, 2006, p. 18).

O layout integrado e complementar

A integração entre visual e verbal, segundo Painter *et al.* (2013, p. 93), denomina-se integração intermodal.

Nessa perspectiva, visual e verbal aparecem em espaços distintos e o verbal como parte da imagem. Essa integração, no *layout*, pode ocorrer de modo integrado ou de modo complementar. No integrado, o texto é incorporado à parte da imagem e, no complementar, o texto e a imagem ficam em espaços distintos dentro do *layout*, como explicam Painter *et al.* (2013, p. 93). Notamos, por meio dessa proposta, uma opção básica para se perceber a integração modal num processo de leitura.

No modo integrado, o visual e o verbal aparecem juntos. Nesse caso a informação verbal escrita se percebe dentro da imagem ou num plano de fundo de forma mais unificada, como mostra o exemplo na Figura 1.

Por outro lado, o *layout* do tipo complementar sinaliza o papel da semiótica na produção de sentido e, de certa forma, chama atenção para semiótica social da comunicação visual por mostrar que os recursos visuais são processados para realizar tipos específicos de trabalho semiótico, como lembram Jewitt e Oyama (2001, p. 140) e como evidenciamos no exemplo de *layout* complementar na Figura 2.

Esse fato ratifica que se trata de uma abordagem sistêmico-funcional, porque descreve a linguagem como um conjunto de escolhas, compreendendo a imagem e o verbal, formando, na verdade, um significado potencial da linguagem visual. Na perspectiva da linguística sistêmica, a linguagem é sempre modelada para comunicar simultaneamente, envolvendo os significados ideacional, interpessoal e textual.

Ao perceber o que explicita o exemplo 2, notamos que a comunicação visual desse tipo de *layout* não só representa o mundo, mas também estabelece uma interação com texto verbal e visual em espaços distintos, constituindo-se, assim, um tipo de texto reconhecível e dotado de uma unidade signi-



Figura 1. Exemplo de layout integrado.

Figure 1. Example of integrated layout.

Fonte: Web notícia publicada no Facebook (acesso em: 17/03/2017).



Figura 2. Exemplo 2 de layout complementar.
Figure 2. Example 2 of complementary layout.

Fonte: Web notícia publicada no Facebook (acesso em 17/03/2017).

ficativa. Nessa perspectiva, retomamos Kress e van Leeuwen (2006), quando discutem os significados representacionais, interativos e composicionais.

A Figura 3 mostra opções básicas de *layouts* integrado e complementar (Painter *et al.*, 2013, p. 94, 99-100). Para os autores, o *layout* integrado pode ser projetado ou expandido. O primeiro destina-se ao significado – no caso, a locução e a ideia – e ao barulho – construção de onomatopéias por meio da escrita. O segundo considera *layouts* instalados – incluído e colocalizado – e reinstalados. Na verdade, esses estudiosos consideram o *layout* um tipo de composição visual, composta por palavras e imagens, capaz de guiar o leitor para “vê-las (e interpretá-las)” como uma unidade única de sentido. Nessa perspectiva, Dias e Vian Jr. (2017, p. 175) esclarecem que as composições visuais, que contemplam *layout* expandido instalado, “criam uma fusão forte entre as palavras e as imagens”.

Dias e Vian Jr. (2017, p. 176), também, apontam exemplos de representações projetadas comuns em estudos brasileiros, tais como as tirinhas e as charges, onde imagens (personagens/participantes), sons (balões de fala ou de pensamento) e representações sonoras da linguagem (onomatopéias) encontram-se entrelaçados para construir o seu significado.

Já o *layout* complementar (Figura 3) contempla o eixo, o peso e o posicionamento da informação. Nesse caso, os recursos semióticos que residem nesse tipo de *layout* podem assumir papéis distintos na produção de sentido e a relevância semântica se dá devido à distribuição do espaço visual entre texto e imagem, podendo as palavras se apresentar de forma privilegiada em relação ao texto verbal (Painter *et al.*, 2013, p. 93).

Em seus estudos sobre composição visual, Kress e van Leeuwen (2006) propõem a análise do *layout* sob o viés da Semiótica Social. Nessa perspectiva, Painter *et al.* (2013, p. 94-99) fazem uma releitura e apresentam opções de integração intermodal composta por *layout* integrado e complementar (Figura 3), mostrando que a Semiótica Social concebe os textos, cada vez mais, multimodais, incluindo diferentes recursos semióticos.

Texto visual e texto verbal, por sua vez, numa composição visual realizam funções distintas, mas se complementam para produzir sentido, tornando-se um construto multimodal, como lembra Dionísio (2005), pois a linguagem é considerada apenas uma das formas de representação semiótica que contribui para a construção do significado total do texto. Num texto, a imagem exerce um caráter de mensagem aberta. Traz, na maioria das vezes, uma experiência do cotidiano e leva o leitor a fazer inferências, sejam sociais ou culturais. Nesse sentido, o seu processo de compreensão envolve conhecimento social e cultural.

Um exemplo prático de letramento

Este estudo retoma Rojo e Barbosa (2015, p. 109) quando afirmam que não podemos ignorar que “os textos estão, cada vez mais, multimodais e multi ou hipermidiáticos” e cabe à escola trabalhar e investigar essas modalidades e, também, motivar a prática de multiletramentos com o intuito de vislumbrar a multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica dos textos; são retomados, ainda, os estudos de Painter *et al.* (2013) sobre composição do espaço visual e sua integração intermodal, além dos estudos de Rose e Martin (2012) sobre o Ciclo de Ensino e Aprendizagem na Escola de Sidney.

Para tanto, em um contexto de ensino do interior do Nordeste do Brasil, em escola urbana de EF no Estado de Pernambuco, foi realizada, em momentos distintos, atividades de leitura e escrita no 9º ano do EF que incluíram: (1) a leitura de um texto midiático impresso para fins didático, mas publicado numa *fan page* jornalística, uma web notícia do *Diário de Pernambuco*; e (2) a produção de um texto argumentativo que retratasse a informação da *fan page*, a partir do *layout* da composição visual. A escolha dessa rede social se deve a um ambiente que representa a vida social por intermédio da internet, configurando o real no virtual, tão presente no cotidiano dos aprendizes.

Sobre a experiência com a negociação e a desconstrução

Na experiência em que se apresenta, utilizamos duas etapas do projeto Ler para Aprender (*Reading to Learn*) desenvolvido pela Escola de Sidney (Rose e Martin, 2012), quais sejam: a negociação e a desconstrução. Antes da desconstrução, iniciamos a negociação do campo, etapa que serviu para acionar o conhecimento prévio dos alunos a

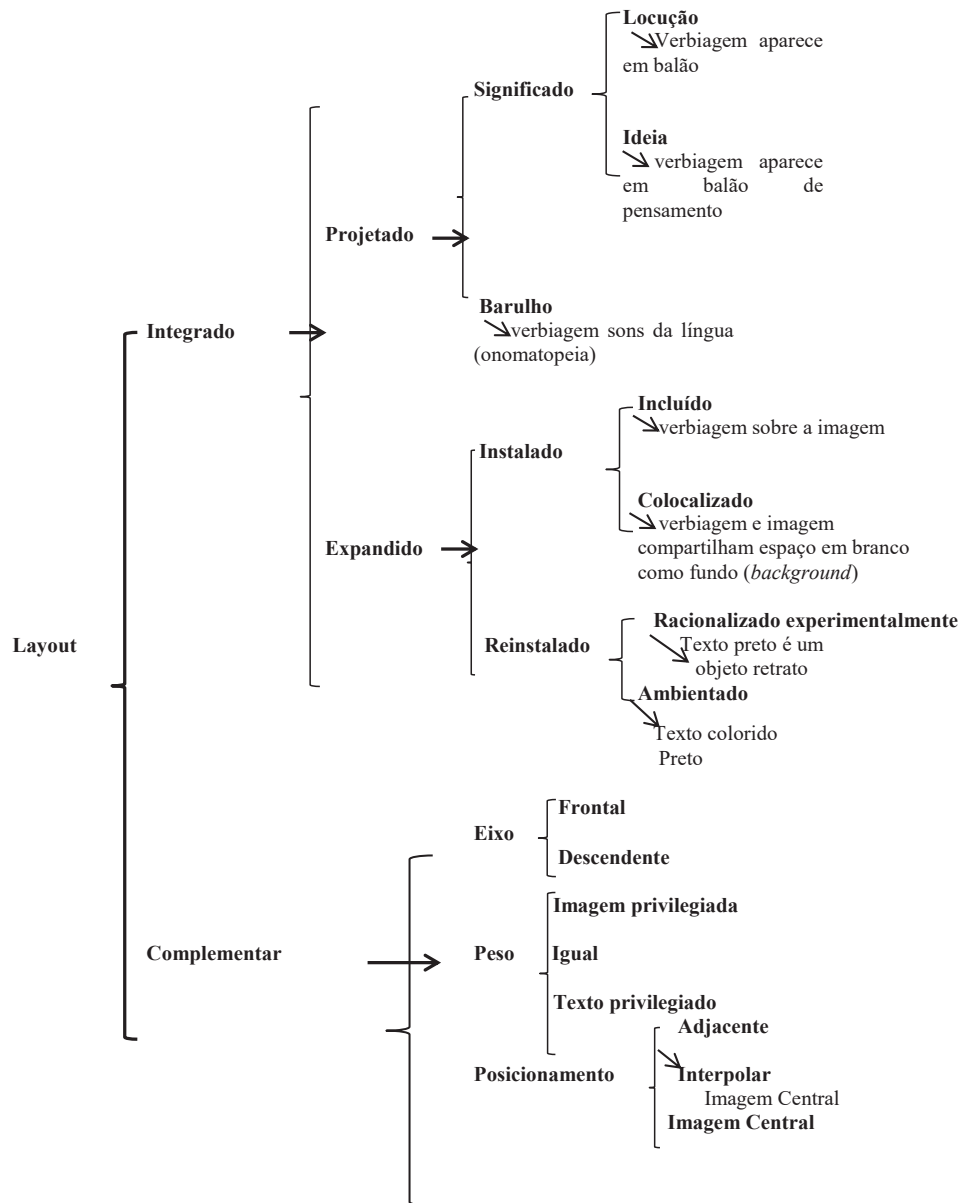


Figura 3. Opções de layout: integrado e complementar.
Figure 3. Layout options: integrated and complementary.

Fonte: Traduzido e adaptado de Painter *et al.* (2013, p. 94-99).

respeito do gênero. Além disso, por meio dessa proposta, foi possível instigar a temática a ser discutida em sala de aula.

Assim, inspirados nas orientações de Rose e Martin (2012), priorizamos uma discussão em sala de aula sobre a estrutura do *layout* da composição visual em estudo – *fan page* midiática digital – uma *web* notícia (Figuras 1 e 2) que informa, na sua composição textual, duas situações do cenário político do Brasil em 2016: a suspensão de posse do Ministro Luiz Inácio Lula da Silva e o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff.

Esta experiência relaciona-se ao ensino da leitura e daí a preparação para a leitura ser o primeiro passo, mas inclui, também, a desconstrução dessa composição visual, levando à produção de gêneros da “família do argumentar” (Rose e Martin, 2012). Seguimos, então, os princípios de um ensino aplicado, por meio de um ciclo de ensino e aprendizagem. Esse processo permite analisar o gênero de modo mais sistemático, ensejando o aluno a descobrir, escolher, selecionar, comparar, discutir e planejar a sua escrita, ou seja, nessa situação, gênero “estrutura-se em

estágios e compreende um processo social orientado para um objetivo” (Rose e Martin, 2012, p. 1).

O texto midiático (Figuras 1 e 2) inspirou estudantes do 9º ano do EF a produzir textos da família do argumentar, devido à orientação didática adotada. No total, foram produzidos sessenta textos de natureza argumentativa que fazem parte dos resultados de projeto de extensão desenvolvido na região da Mata Norte em Pernambuco. A maioria dos alunos usa celular e têm contato com *Facebook*, por ser uma ferramenta da *internet* que vem promovendo interação entre crianças, jovens e adultos.

Sobre o layout da web notícia

A *web* notícia estudada em sala de aula é composta por um *layout* misto, com características dos dois sistemas - o integrado e o complementar – discutido por Painter *et al.* (2013). Essa composição traz um *layout* complementar com textos visual e verbal na dimensão horizontal, levando o leitor-escritor a compreender a temática do texto. Nele, há uma fusão entre palavras e imagens, guiando o leitor-escritor para vê-las e interpretá-las e, dessa forma, garantindo a construção do sentido, como salientam Painter *et al.* (2013).

Nesse caso, esse tipo de *web* notícia veiculada no *Facebook* é considerada um texto bimodal, o qual sinaliza para uma interpretação de uma imagem pública diante de um contexto social e virtual, como mostram as Figuras 1 e 2. Esse tipo de composição visual é considerado sanduíche (verbal + imagem + verbal) com duas partes

verbais intercaladas por uma imagem e ‘interpoladas’ por um componente verbal, como esclarecem Dias e Vian Jr. (2017, p. 178).

Dessa forma, “tal organização pode ser disposta tanto na vertical quanto na horizontal além de outras linguagens de caráter digital, específica da rede social *Facebook*, indicada por símbolos” (Dias e Vian Jr., 2017, p. 178). Trata-se, portanto, de um texto multimodal e multissemiótico.

Sobre a interface entre o verbal e o visual

Ao longo das atividades, orientamos os alunos a ler o texto midiático publicado na *fan page* do *Diário de Pernambuco* e, em seguida, a produzir textos sobre o campo (assunto). Esperava-se que o letramento midiático dos alunos viesse à tona, auxiliando-os, na construção do sentido do texto, sem especificar o tipo de gênero; além de integrar a construção de sentidos entre o verbal e o visual, já que um texto que apresenta aspectos não-verbais e verbais é considerado bimodal e o componente visual pode exercer papel fundamental na construção de sentido e na interface das escolhas linguísticas e, conseqüentemente, na produção textual escrita (Painter *et al.*, 2013).

Sobre a produção do texto argumentativo

Após a leitura do texto midiático, os Exemplos 1 e 2, nos Quadros 1 e 2, exemplificam um diálogo entre o texto visual e o texto verbal, por meio da produção de um

Quadro 1. Referências ao visual, ao verbal e ao conhecimento de mundo – Exemplo 1.

Chart 1. References to visual, verbal and world knowledge – Example 1.

Exemplo 1	Referência ao visual	Referência ao verbal	Ativação do conhecimento de mundo
Durante todo o ano passado (2016) [a insatisfação popular em relação com a presidenta estava pautadas nos jornais].	Participante: Dilma	Ano 2016	Insatisfação popular
O <i>Diário de Pernambuco</i> publicou uma nota sobre o cenário político na quinta feira 17 de março, onde citava a suspensão da posse que iria ser dado ao ex-presidente Lula.	Participante: Lula	<i>Diário de Pernambuco</i> Suspensão da posse Cenário político	Ex-presidente Lula
[Na mesma pauta estava expondo a ilusão da comissão do impeachment da presidente Dilma que por mais que tenha sido elegida democraticamente pelo povo, sofrem repressão por parte da classe média que gerou vários protestos a favor da saída da presidenta durante todo o ano].	Participantes: Dilma e Lula	Comissão do impeachment da presidente Dilma	Eleição democrática; repressão; classe média; protestos; saída da presidente

Fonte: Texto 1- Escola Urbana.

texto do gênero da família do argumentar (Rose e Martin, 2013). O Exemplo 1 é constituído de teses e argumentos, descrito no Quadro 1.

Ao fazer a leitura da *web* notícia (Figura 1), o escritor (Exemplo 1, Quadro 1) se restringe ao ano de 2016 e ao jornal que publicou o texto – o *Diário de Pernambuco* e ativa o seu conhecimento prévio a respeito de fatos políticos vividos no Brasil que focam os ex-presidentes (Dilma e Lula) devido à imagem apresentada no foco.

O escritor, também, destaca, ao observar a imagem, a experiência dos participantes – Dilma e Lula – que estão representados na imagem, é, portanto, a função representacional que cumpre tal finalidade. Esse fato, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 47-48), traz à tona o conhecimento prévio do estudante a respeito de fatos sociais nacionais. Nesse caso, demonstra que o diálogo entre o componente visual e o escrito levou o escritor a ativar o conhecimento de mundo a respeito do cenário político brasileiro em 2016, explorando a posição ideológica de um consenso social e político num recente passado nacional.

No Exemplo 1, no Quadro 1, notamos ainda que o aprendiz produziu um comentário, sinalizando elementos contextuais da composição visual, tais como: data e mídia impressa (jornal/*Diário de Pernambuco*), mas em nenhum momento fez referência ao cenário brasileiro.

O *layout* (Figuras 1 e 2) levou o aluno a inferir sobre a insatisfação popular com a ex-presidente na mídia jornalística, mesmo a imagem (indicada na Figura 1) mostrando que os atores estavam satisfeitos. Vejamos o Exemplo 2, no Quadro 2, produzido por um aluno sobre o assunto da *fan page*.

Neste exemplo, percebemos que, além de elementos contextuais (data e mídia impressa), o aprendiz faz referência à rede social, mostrando que conhece este tipo de veículo de informação.

No processo de leitura do *layout* (Figuras 1 e 2), o aluno não demonstrou conhecer as funções das expressões de linguagem que estão presentes na composição visual em estudo, descreveu que conhece o *Facebook*, enquanto rede social, as funções de suas expressões. Esses aspectos foram percebidos em apenas 10% dos textos estudados.

Quadro 2. Referências ao visual, ao verbal e ao conhecimento de mundo – Exemplo 2.

Chart 2. References to visual, verbal and world knowledge – Example 2.

Exemplo 2	Referência ao visual	Referência ao verbal	Ativação do conhecimento de mundo
No dia 17 de março, o jornal <i>Diário de Pernambuco</i> publicou uma nota em uma rede social, sobre os últimos acontecimentos da política brasileira.		Ano 2016	Acontecimentos da política brasileira
A reportagem da ênfase a suspensão da posse a eleição da comissão do impeachment, assuntos polêmicas e importantes para o rumo da política brasileira.	Reportagem	Suspensão da posse Impeachment	Política brasileira
No entanto, a rede social usada para expor a nota foi no <i>Facebook</i> , nela o usuário tem a possibilidade de comentar, curtir e reagir, com outras expressões.			Rede social, <i>Facebook</i> , usuário, possibilidades de expressões: comentar, curtir, reagir, acesso à rede social
Assim, a nota levantou várias opiniões divergentes, devido à grande acessibilidade da rede. Tais razões são configuradas no <i>Facebook</i> por imagens representativas para facilitar que o usuário argumente em tempo <i>record</i> sobre o assunto exposto.			
Portanto, a rede social é um novo meio de comunicação capaz de trazer a informação mais rápido e mais fácil do que, por exemplo, a notícia em um jornal uma falha, para a maioria das pessoas, garantindo assim uma forte troca de opiniões entre elas.			

Fonte: Texto 2 - Escola Urbana.

No Exemplo 3, Quadro 3, notamos que o *layout* da composição visual em estudo não chamou a atenção dos alunos envolvidos na pesquisa. O texto verbal e o texto visual (Figura 1) serviram, apenas, para ativar o conhecimento de mundo e de inspiração para o aluno produzir um texto argumentativo, como mostra o Quadro 3.

Nesse caso, notamos que o letramento escolar precisa considerar, cada vez mais, o contexto, pois as práticas de letramento, como mostra o Exemplo 3, representam a transmissão e recepção de um código escrito e de um contexto social. É relevante ressaltar, aqui, que o processo de interpretação depende, necessariamente, de outros discursos aos quais temos acesso em nossa cultura. Esses textos estão ligados “a função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que os interlocutores constroem e reconstróem durante a interação” (Kleiman, 1995, p. 22).

Logo, a análise de um texto midiático, especialmente jornalístico, não deve ficar limitada à interpretação das escolhas linguísticas ou visuais. Na maioria das vezes, o aluno não se encontra preparado para fazer uma leitura de uma composição visual, envolvendo verbal e visual.

No Exemplo 4, no Quadro 4, temos um entendimento da composição visual em estudo (Figuras 1 e 2). Ao produzir um texto argumentativo, o aprendiz conseguiu dialogar com a imagem e o texto escrito, além do conhecimento de mundo.

Notamos que o estudante sintetiza o *layout* integrado (Figura 1), o qual sinaliza uma união satisfatória entre Dilma e Lula. Por outro lado, o texto – que serviu de pano de fundo – não foi referenciado pelo produtor textual. No momento da escritura, o conhecimento de mundo foi ativado em relação aos interesses sobre a relação de Dilma e Lula.

O que verificamos é ativação do conhecimento de mundo do estudante, traduzindo pelo excerto “confira o que acontece no cenário político nesta quinta-feira”. Há aqui integração entre o visual e o verbal, tanto a partir do *layout* integrado (Figura 1) quanto do complementar (Figura 2). O integrado traz à tona a imagem de Lula, enquanto ex-presidente; e o verbal do contexto político, ativando, sobretudo, o conhecimento de mundo do produtor textual.

Como podemos verificar, a Gramática do Design Visual se constitui como mais uma ferramenta para o es-

Quadro 3. Referências ao visual, ao verbal e ao conhecimento de mundo – Exemplo 3.

Chart 3. References to visual, verbal and world knowledge – Example 3.

Exemplo 3	Referência ao visual	Referência ao verbal	Ativação do conhecimento de mundo
Com o desenvolvimento da tecnologia e com a expansão dos meios de comunicação, tornou-se fácil fazer com que as informações cheguem com certa rapidez até os usuários da internet.			Desenvolvimento da tecnologia; expansão dos meios de comunicação; usuários da internet
Antigamente, indivíduos que não tinham o hábito de ler o jornal, por exemplo, não tinham acesso a informação, ficando sem o conhecimento dos acontecimentos importantes.			Hábito de ler o jornal; acesso à informação
Diversas empresas, usufruem desta facilidade para promover informações em redes sociais. Uma delas, muito utilizada atualmente é o <i>Facebook</i> . Dá é possível encontrar uma infinita leva de informações sobre temas diversos.			Informações em redes sociais; Facebook
O <i>Diário de Pernambuco</i> , por exemplo, possui uma página nesta rede social, onde promove informações importantes sobre acontecimentos atuais, como a política, que é um dos assuntos mais discutidos em nosso país.			<i>Diário de Pernambuco</i> ; página nesta rede social
O usuário que sentir interesse por tal tema, tem a opção de ser redirecionado para a página oficial, onde irá se deparar com muito mais informações de acordo com seu interesse, além de outros temas oferecidos pelo próprio site.			Página oficial; site

Fonte: Texto 28 - Escola Urbana.

tudo de imagens (Kress e Van Leuween, 2006), partindo da ideia de que elas são estruturas sintáticas passíveis de análises, assim como é feito na linguagem verbal. Por outro lado, a escola precisa se amparar na pedagogia voltada aos multiletramentos a fim de promover a formação do leitor e do escritor críticos, criando, dessa forma, estratégias didáticas em que os multiletramentos estejam presentes como forma de inserção social e prática cidadã.

Considerações finais

Nosso objetivo neste texto foi primeiramente apontar o papel dos multiletramentos na escola e a presença

das tecnologias móveis por meio das quais os alunos têm acesso à informação. Dessa forma, o letramento midiático passa a despertar no aluno as maneiras possíveis de ler texto verbal e texto visual de modo integrado e os significados que constroem, apontando, assim, para a importância dos multiletramentos nas práticas de sala de aula.

O trabalho desenvolvido nos permite reflexões sobre a organização de uma composição visual midiática e sua integração intermodal entre os modos verbal e visual, além de contribuir para a formação do leitor e do escritor crítico na escola. Aliado a isso, sugerimos, com este estudo, uma releitura do *layout* de composição visual midiática no processo de leitura e escrita,

Quadro 4. Referências ao visual, ao verbal e ao conhecimento de mundo – Exemplo 4*.

Chart 4. References to visual, verbal and world knowledge – Example 4.

Exemplo 4	Referência ao visual	Referência ao verbal	Ativação do conhecimento de mundo
É notável a união do ex-presidente Luiz Inácio (Lula) como sua sucessora Dilma Rousseff. <i>Afirmaram-se</i> que muitos interesses estão por trás dessa relação.	União do ex-presidente Luiz Inácio (Lula) como sua sucessora Dilma Rousseff.		Interesse na relação (entre Dilma e Lula)
Num cenário em que o ex-presidente encontra-se investigado por corrupção, ela é nomeado como um dos ministros da presidente para obter fórum privilegiado, como ser julgado pelo Supremo tribunal federal (STF), e não pelo o Juiz Sergio Moro que já ordenara prisão a outros políticos considerados inatingíveis por muito nesse meio.	O ex-presidente (Lula)	Cenário	Investigação; corrupção; ministros da presidente; fórum privilegiado; Supremo Tribunal Federal (STF); Juiz Sergio Moro
Mas sua nomeação foi polemica e para alguns inconstitucional, o que levou a suspensão do cargo do ministro para ser analisada.	O ex-presidente (Lula)	Suspensão	Nomeação inconstitucional; suspensão do cargo do ministro
Concomitantemente, a Presidenta também não está numa situação muito favorável, pois está em pauta a eleição da Comissão do impeachment, para saber se Dilma será, ou não, julgada pelo Senado Federal pelas popularmente conhecida “pedaladas fiscais”.	Presidenta (Dilma)	Comissão do impeachment	Julgamento de Dilma; Senado Federal; pedaladas fiscais
E assim, é a situação do país: Representantes eleitos pelo povo estão cada vez mais envolvidos em esquema de corrupção continuam fingindo que tudo está certo e nada disso fizeram.	Representantes eleitos (Lula e Dilma)	Situação do país (cenário político)	Esquema de corrupção

Nota: (*) No texto do exemplo foi mantida a grafia original do aluno.
Fonte: Texto 28 - Escola Urbana.

visto que o trabalho com multiletramentos e gêneros é necessário desde o EF.

Além disso, reconhecemos que a leitura de um texto midiático digital – no caso verbal e não verbal – é capaz de promover o letramento num contexto de ensino, estabelecendo um diálogo entre o visual e o verbal. Nesse caso, foi possível estabelecer uma relação entre o processo de letramento e a capacidade do indivíduo de lidar com os textos multimodais, articulando aspectos como a interpretação e a compreensão, entre outras questões fundamentais da Língua Portuguesa. Ao mencionar letramentos multimodais, consideramos a dimensão múltipla que envolve texto visual e texto verbal, levando em consideração, sobretudo, o *layout* e a interação verbal.

Esse fato demonstra que análise sistemática de imagens e a relação delas com o verbal pode se tornar uma proposta de leitura e escrita que colabora para a formação do leitor e do escritor crítico. Por fim, assinala-se a relevância de se expandir as investigações acerca da composição visual no *layout* de composição visual em contextos de ensino.

Afinal, o letramento midiático e, por conseguinte, multimodal, dada a evidência da integração intermodal nas produções midiáticas, consiste em uma questão de cidadania, para que os aprendizes – especificamente do 9º ano do EF, possam se inserir e se posicionar como cidadãos na esfera da comunicação pública.

Referências

- ALVES FILHO, F. 2011. *Gêneros Jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo, Cortez, 166 p.
- BALTAR, M. 2012. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo, Editora Cortez, 163 p.
- BARTHES, R. 1977. *Image, music, text*. New York, Hill & Hang, 220 p.
- CALLOW, J. 2013. *The Shape of Text to Come: How Image and Text Work*. Sydney, Primary English Teaching Association, 128 p.
- CHRISTIE, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis: a functional perspective*. London, Continuum, 196 p.
- CHRISTIE, F. 2005. *Language education in the primary years*. Sydney, UNSW Press, 260 p.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). 2006. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York, Routledge, 350 p.
- DIAS, R.; VIAN JR, O. 2017. Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional de Livros Didáticos de Inglês do Ensino Médio da Educação Pública. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, 20(3):176-212. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2017v20n3p176>
- DIONÍSIO, A.P. 2005. Gêneros multimodais e multiletramento. In: A.M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K.S. BRITO (orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Lucerna, p. 131-144.
- EGGINS, S. 2004. *An introduction to systemic functional linguistics*. 2ª ed., London, Pinter Publishers, 384 p.
- FEEZ, S.; IEDEMA, R.; WHITE, P. 2008. *Media Literacy*. Sidney, NSW AMES, 271 p.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994. *An introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold, 434 p.
- JEWITT, C.; OYAMA, R. 2001. Visual meaning: a social semiotic approach. In: T. van LEEUWEN; C. JEWITT, *Handbook of Visual Analysis*. London, SAGE Publications, p. 134-156.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. 2006. *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge Cambridge University Press, 368 p.
- KLEIMAN, A. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. KLEIMAN (org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, p. 15-61.
- KRESS, G. 2003. *Literacy in the new media age*. London/New York, Routledge, 185 p.
- KRESS, G. 2010. *Multimodality: a social semiotic approach to communication*. London/New York, Routledge, 212 p.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. 2ª ed., London, Routledge, 312 p. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (eds.). 2008. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang Publishing, 321 p.
- MARTIN, J.R.; ROSE, D. 2008. *Genre relations: Mapping culture*. Oakville, Equinox, 289 p.
- MOZDZENSKI, L. 2008. *Multimodalidade e gênero textual: analisando criticamente as cartilhas jurídicas*. Recife, Ed. da UFPE, 187 p.
- PAINTER, C.; MARTIN, J.R.; UNSWORTH, L. 2013. *Reading Visual Narratives: image analysis of children's picture books*. Sheffield, Bristol, CT, Equinox Publishing Limited, 186 p.
- ROJO, R.H.R. 2012. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: R.H.R. ROJO; E. MOURA (orgs.), *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 11-32.
- ROJO, R.H.R.; BARBOSA, J.P. 2015. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo, Parábola Editorial, 150 p.
- ROSE, D.; MARTIN, J.R. 2012. *Learning to write, reading to learn: Genre knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Bristol, Equinox, 357 p.
- THE NEW LONDON GROUP. 1996. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard Educational Review*, 1(66):60-92. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- THOMPSON, G. 1996. *Introducing functional grammar*. London, Arnold, 262 p.
- UNSWORTH, L. 2007. *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, Open University Press, 306 p.
- VIAN JR, O.; LIMA-LOPES, R. 2005. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In: A. BONINI; D. MOTTA-ROTH; J.L. MEURER (orgs.), *Gêneros: Teorias, Métodos, Debates*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 29-45.

Submetido: 15/05/2018

Aceito: 10/10/2018