

O papel do material didático na promoção de letramento multimodal crítico

The role of the teaching material in the promotion of critical multimodal literacy

Daiane Aline Kummer, Mestre, Universidade Federal de Santa Maria, daianekummer@hotmail.com

Resumo

A partir de lacunas verificadas em estudo prévio, este trabalho objetiva apresentar sugestões de adaptação de atividades didáticas apresentadas em livros didáticos para fins de promoção de letramento multimodal crítico. Nos baseamos na perspectiva da Análise Crítica de Gênero, com foco na pedagogia de multiletramentos e na pedagogia de gênero.

Palavras-chave: atividades didáticas; letramento multimodal crítico; livro didático de inglês.

Abstract

This study aims to present suggestions for adaptation of educational activities from textbooks in order to promote critical multimodal literacy. It is based on the Critical Genre Analysis perspective, with focus on multiliteracies pedagogy and on genre pedagogy.

Palavras-chave: educational activities; critical multimodal literacy; English language textbook.

Introdução

Inserido na área de Linguística Aplicada, o presente trabalho se integra à linha de pesquisa *Linguagem no contexto social* do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria e, mais especificamente, ao projeto guarda-chuva *Análise Crítica de Gêneros e implicações para os multiletramentos*, coordenado pela professora Graciela Rabuske Hendges (HENDGES, 2012).

Com base nesse projeto, entendemos que participamos de inúmeros gêneros discursivos em diferentes contextos sócio históricos, e a nossa participação nesses gêneros envolve a seleção e combinação de variados recursos semióticos uma vez que os textos são multimodais (KRESS, van LEEUWEN, 2006). Esse caráter multimodal tem sido influenciado e facilitado, principalmente, pelos avanços da tecnologia (COPE; KALANTZIS; 2000; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; SERAFINI, 2014), que acarretam transformações profundas nos gêneros, principalmente no que diz respeito ao aumento da inclusão de recursos semióticos visuais (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006).

Em vista dessas mudanças, entender como os variados recursos semióticos se apresentam e se articulam, ou seja, o desenvolvimento de letramento multimodal crítico (LMC) (CATTO, 2014; KUMMER, 2015), é fundamental. O conceito de LMC envolve conhecimentos para selecionar e combinar diversos recursos semióticos em um texto (COPE; KALANTZIS, 2000) de maneira informada e crítica (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), em razão das ideologias e relações de poder imbuídas nos gêneros. Desse modo, o desenvolvimento de LMC possibilita o empoderamento do indivíduo, permitindo a participação e transformação da sociedade (MOTTA-ROTH, 2008a).

A escola se constitui como um dos contextos nos quais tal promoção deveria ser contemplada (BRASIL, 2006; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), entretanto, promover conhecimentos de LMC tem sido uma tarefa desafiadora no contexto escolar, como destacam Kress e van Leeuwen (2006) e estudos prévios sobre livros didáticos (LDs) (KUMMER, 2012; 2015; CATTO, 2014; MARQUES, 2015; PREDEBON, 2015).

Neste trabalho, tomamos como base um desses estudos prévios, Kummer (2015). Nesse estudo, ao investigar de LDs de biologia e de inglês, identificamos lacunas com relação ao desenvolvimento de LMC nesses materiais. Essas lacunas envolvem a quantidade de atividades que se referem a recursos semióticos visuais dos textos e, dentre as que fazem referência a esses recursos, poucas se referem ao contexto do gênero trabalhado.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma sugestão de adaptação de atividades didáticas de uma seção de leitura do livro didático de inglês investigado no estudo prévio (KUMMER, 2015) de modo a possibilitar o desenvolvimento de LMC a partir desse material.

Abordagens teóricas

Este estudo tem como base os pressupostos teóricos da Análise Crítica de Gêneros (ACG), a qual “se presta a uma análise que é, ao mesmo tempo, detalhada, porque explica e localiza os elementos linguísticos no tempo e no espaço, e problematizadora, porque desnaturaliza os valores que estão postos” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 370). Essa investigação pressupõe uma visão de linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 1992), visto que “realizamos algo na/pela linguagem” e essa realização pressupõe valores e ideologias construídos socialmente (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 248).

As variadas “atividades sociais em que nos envolvemos são realizadas linguisticamente” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 248), sendo assim, entendemos também a linguagem como um “sistema semiótico complexo que contém vários níveis ou estratos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 24), como pode ser observado na Figura 1.



Figura 1 – Estratificação dos planos comunicativos (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 352 apud SCHERER, 2013, p. 39).

O *discurso* corresponde ao plano mais abstrato do círculo e a *fonologia/grafologia*, ao mais concreto, de forma que a representação, de fora para dentro, abrange os estratos cada vez mais concretos da linguagem em direção ao centro. A borda de círculo mais espessa na Figura 1, demarca a separação entre texto e contexto (SCHERER, 2013). Como parte integrante e essencial da linguagem, os níveis do texto e contexto são acionados simultaneamente ao utilizar a linguagem por meio dos gêneros discursivos (MEURER, 2011). Entendemos, então, a linguagem enquanto gênero, de modo que é por meio dos gêneros que interagimos discursivamente (MOTTA-ROTH, 2011, p. 156).

Essa interação acontece a partir do uso de diferentes recursos semióticos (imagens, escrita, músicas, gestos, fala, para citar alguns (KRESS, 2011)), sendo

assim, podemos dizer que os gêneros são multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Com base nessa diversidade de recursos semióticos, Kress e van Leeuwen (2006, p. 2) sugerem que “[e]struturas visuais realizam significados assim como estruturas linguísticas”, ou seja, existem estruturas linguísticas assim como existem estruturas visuais, sonoras e outras em cada nível da estratificação da linguagem. Nessa perspectiva, as categorias da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), por exemplo, dão conta de recursos semióticos verbais, enquanto que as categorias da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) dão conta de recursos semióticos visuais.

Para tanto, em vista da importância de entender como os diferentes “recursos semióticos são usados para expressar diferentes significados e de aprender a usá-los com base em suas possibilidades” (SERAFINI, 2014, p. 54), é necessário o desenvolvimento de LMC. Catto (2014) propõe que os conhecimentos contemplados pelo LMC estão relacionados à seleção e combinação dos recursos semióticos de maneira consciente, nos diferentes níveis da estratificação da linguagem, como podemos ver no Quadro 1.

Conhecer, selecionar e combinar de maneira informada e qualificada os diversos recursos semióticos

- a) no nível grafológico/fonológico/gráfico¹, mobilizando o processo de expressão (palavra – verbal; linha diagonal – visual);
- b) no nível lexicogramatical, mobilizando as potencialidades do sistema linguístico – verbal (por exemplo, o sistema de modo) e visual (por exemplo, o sistema de distância social);
- c) no nível semântico e pragmático, mobilizando o processo de produção de sentido (significados interpessoais (verbal) e/ou significados interativos (visual));
- d) no nível do registro, mobilizando particularidades do contexto de situação (campo, relação e modo);
- e) no nível do gênero, mobilizando configurações textuais e contextuais recorrentes (propósito comunicativo, por exemplo);
- f) no nível ideológico, mobilizando análise crítica dos diversos Discursos que atravessam os textos (discurso religioso).

Quadro 1 - Conhecimentos contemplados no letramento multimodal crítico (adaptado de CATTO, 2014).

No contexto escolar, os alunos carecem de LMC para que possam, não apenas reconhecer os múltiplos recursos semióticos que podem ser combinados nos gêneros discursivos, mas também interagir, nas diversas situações de que participam, utilizando e produzindo gêneros que incluam esses recursos.

Em vista disso, o “The New London Group” propõe a pedagogia de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000). Essa pedagogia “foca em modos de representação mais amplos que a linguagem (verbal) sozinha” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5) e prevê a integração de quatro fatores: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora, que têm como objetivo

dar conta da multiplicidade de recursos semióticos e da diversidade de contextos em que participamos (THE NEW LONDON GROUP, 2000) e, assim, promover LMC.

Para o desenvolvimento de LMC na escola, esse conceito precisa ser recontextualizado por meio de livros didáticos, por exemplo. Em trabalho anterior (KUMMER, 2015) buscamos investigar enunciados de atividades didáticas de LDs de inglês e de biologia. Nosso objetivo era verificar como o conceito de LMC é recontextualizado em LDs de diferentes áreas. Nesse trabalho, notamos que, apesar de estudos prévios (MOTTA-ROTH, 2008a; CATTO, 2014) destacarem a importância de considerar a linguagem em todos os seus níveis, o foco das atividades de leitura e produção textual nesses livros é a materialidade do texto, apresentando uma lacuna com relação aos níveis do contexto.

A partir disso, Ticks (2005) salienta a necessidade de o professor de línguas “pensar o material didático através da ótica do seu público e do contexto ao qual ele pertence” (TICKS, 2005, p. 17). A autora propõe, então, um trabalho com a proposta pedagógica do “ciclo australiano” (A Roda/The Wheel, inicialmente proposta por Jim Martin (1999, apud TICKS, 2005, p. 39)). Essa proposta também é conhecida como pedagogia de gênero pois prevê o ensino de produção textual com base em gêneros, e é constituída por três fases 1) negociação do campo e a desconstrução; 2) a negociação conjunta e 3) construção independente (TICKS, 2005, p. 39-40).

A combinação da proposta da pedagogia de multiletramentos à pedagogia de gênero (previamente proposta por Marques (2015)) é significativa para a promoção de LMC na escola, uma vez que possibilita a exploração do gênero de maneira contextualizada, considerando os diferentes recursos semióticos presentes nos textos.

Metodologia

Corpus

O *corpus* do presente trabalho compreende atividades didáticas de uma seção de compreensão textual da unidade 1, do volume 1 de uma coleção da área de inglês (Upgrade – AGA, 2010) ofertada pelo PNLD (BRASIL, 2011). Esse LD é o mesmo analisado anteriormente (KUMMER, 2015).

É importante salientar que o conceito de LMC, apesar de envolver conhecimentos para reconhecer e produzir os diferentes recursos semióticos, neste trabalho, enfocamos apenas recursos semióticos verbais escritos e recursos semióticos imagéticos estáticos. A razão para isso é que o LD é impresso, e não apresenta recursos semióticos verbais orais, por exemplo, ou imagens em movimento.

Procedimentos

- Seleção de uma seção de compreensão textual do LD analisado em estudo prévio (KUMMER, 2015);
- Proposta de produção de atividades didáticas para adaptação da seção selecionada.

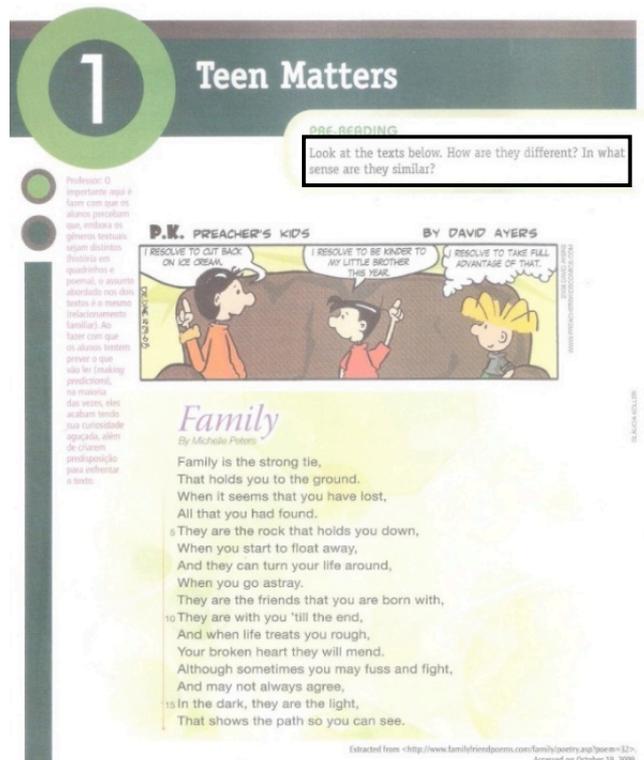
Resultados

Neste trabalho, discutimos e propomos a adaptação de atividades de uma seção de compreensão textual de um LD de inglês, buscando considerar os recursos semióticos imagéticos estáticos, principalmente com relação aos níveis do contexto (registro, gênero e ideologia – Quadro 1). Para tanto, como já destacado, para a presente proposta, buscamos combinar a pedagogia de gênero e a pedagogia de multiletramentos, as quais detalhamos rapidamente abaixo, para uma discussão mais clara.

A pedagogia de gênero prevê três estágios, a) “negociação do campo/desconstrução”: análise e discussão sobre o gênero a ser trabalhado (TICKS, 2005); b) “construção conjunta”: produção de um exemplar do gênero estudado em sala de aula com auxílio do professor (TICKS, 2005); c) “construção independente”: produção de um exemplar do gênero trabalhado, de maneira independente (TICKS, 2005). Lembramos que, em vista da seção analisada, que tem como objetivo a compreensão textual e não a produção, o único estágio da pedagogia de gêneros contemplado neste trabalho é a “desconstrução do gênero”.

Por outro lado, a pedagogia de multiletramentos compreende quatro componentes, os quais podem ocorrer simultaneamente e podem ser combinados aos estágios da pedagogia de gênero. O componente 1) “instrução explícita” diz respeito à intervenção do professor que auxilia o aluno no desenvolvimento de conscientização sobre o que está aprendendo, em termos de metalinguagem, por exemplo (COPE; KALANTZIS, 2000). Desse modo, esse componente pode ser combinado aos estágios “desconstrução do gênero” e “construção conjunta”. Os elementos 2) “prática situada” e 3) “enquadramento crítico” estão relacionados a consideração de práticas do contexto situado do aluno, buscando desenvolver habilidades de reflexão e criticidade, e podem ser combinados a todos os estágios previstos pela pedagogia de gênero, uma vez que podemos selecionar gêneros relevantes ao contexto do aluno para trabalhar em sala de aula e explorá-los de maneira a promover a criticidade. Finalmente, a 4) “prática transformadora” pode estar relacionada, principalmente, ao estágio de “construção independente” da pedagogia de gêneros, uma vez que é nesse estágio que o aluno produz um exemplar do gênero de maneira independente, tendo autonomia para refletir sobre o exemplar e sobre seus objetivos e possibilidades ao produzir tal gênero.

A partir da combinação dessas duas perspectivas, a seguir, discutimos a proposta sugerida. Nas Figuras 2 e 3, a seção selecionada é apresentada. Essa seção apresenta dois textos a serem trabalhados e oito atividades de leitura, dentre as quais, quatro se referem aos recursos semióticos visuais dos textos (marcadas na Figura 2 e na Figura 3). Discutimos apenas as atividades que se referem aos recursos semióticos visuais, nosso foco neste estudo.



1 Teen Matters

PRE-READING
Look at the texts below. How are they different? In what sense are they similar?

P.K. PREACHER'S KIDS BY DAVID AYERS

AGA 2010

Family
By Michelle Peters

Family is the strong tie,
That holds you to the ground.
When it seems that you have lost,
All that you had found,
They are the rock that holds you down,
When you start to float away,
And they can turn your life around,
When you go astray.
They are the friends that you are born with,
They are with you 'til the end,
And when life treats you rough,
Your broken heart they will mend,
Although sometimes you may fuss and fight,
And may not always agree,
In the dark, they are the light,
That shows the path so you can see.

Excerpted from <http://www.familyfriendpoems.com/family/poetry.asp?poem=12>
Accessed on October 19, 2009.

Figura 2 – Parte 1 da seção de compreensão textual da Unidade 1 (AGA, 2010)

A primeira atividade da seção (apresentada anteriormente aos textos) requer que o aluno identifique semelhanças e diferenças entre os dois textos apresentados, ou seja, demanda que o aluno identifique os gêneros apresentados na seção e características que sejam comuns ou diferentes entre eles, considerando, assim, os conhecimentos de LMC envolvidos no nível do gênero (Quadro 1). Para responder a essa atividade, o aluno precisa analisar os gêneros como um todo, observando as imagens do Texto 1, história em quadrinhos, e diferenciando esse gênero do poema, Texto 2, que apresenta uma organização diferente do primeiro.

Como parte do estágio da “desconstrução do gênero”, essa atividade envolve a discussão sobre características do gênero e também poderia envolver o componente “instrução explícita” da pedagogia de multiletramentos, uma vez que a metalinguagem necessária para a identificação dos gêneros apresentados poderia ser explicitada.



Nesta primeira parte da seção, sugerimos acrescentar o Exemplo 1, complementando a “desconstrução do gênero” e fazendo referência a elementos da “prática situada” do aluno.

Ex.1. Observe the titles of the texts and the image, what seems to be the topic of the texts? Explain.

After Reading

1 People make resolutions when they decide to start or to stop doing something. Based on the comic strip on page 10, complete the sentences below.

a The oldest brother in Preacher's family decides to _____ *cut back on his meals* _____.

b The middle brother decides to _____ *be kinder to his little brother* _____.

2 According to the comic strip, who makes a decision based on another brother's resolution?

a () the oldest brother

b () the middle brother

c (x) the youngest brother

TIP Antes de responder às questões de múltipla escolha, leia todas as alternativas, ainda que a primeira pareça correta.

3 What does the pronoun *that* in “I resolve to take full advantage of that” refer to?

Professor: Aceite respostas em português.
The pronoun that refers to the middle brother's resolution.

Professor: Outra estratégia utilizada ao longo da coleção para desenvolver e aprimorar a habilidade de leitura refere-se à busca de informações específicas nos textos (scanning).

4 Read the poem “Family” by Michelle Peters again and answer the following questions.

a In which lines does the author show that the family helps you find your path again when everything goes wrong?

Lines 7 and 8.

b Does the author show a positive, negative, or indifferent view of family life?

Positive.

c Which words from the poem helped you give the previous answer? Circle.

*light dark mend
rock tie go astray*

5 The author of the poem plays with opposite words and expressions. Find in the poem the opposite of:

a lost _____ *found* _____

b hold down _____ *flour away* _____

c continue down the right path _____ *go astray* _____

d dark _____ *light* _____

6 Choose the correct alternative.

The comic strip and the poem are about:

a () how brothers want the same things in life.

b (x) relationships.

c () love affairs.

7 Based on the two texts, use your imagination and complete the sentence. Discuss your answer with your classmates.

Respostas livres. *Professor: Encoraje seus alunos a colocar o aprendizado da língua em um contexto comunicativo, orientando-os quanto à formação da frase que vão criar.*

Family _____

Figura 3 – Parte 2 da seção de compreensão textual da Unidade 1 (AGA, 2010)

A sugestão 1 diz respeito ao nível do registro, em que o aluno precisa identificar sobre o que é o texto, podendo fazer isso a partir da observação da imagem, título dos textos e palavras-chave. Seu conhecimento prévio sobre os gêneros e/ou sobre a língua pode ajuda-los nessa tarefa.

Na sequência, propomos outras duas atividades, que julgamos importante para auxiliar o aluno na leitura do texto e na “desconstrução do gênero”. Da mesma forma que a seção sugere, iniciamos com a compreensão textual do Texto 1.

Ex.2. Considering the Text 1, what is the relationship among the participants? How do you know?

Ex.3. Mark the alternative that corresponds to what the boys are doing in Text 1. Justify your answer.

- Making resolutions for their life Asking something to their mother
 Arguing about something Asking something to their teacher

A sugestão 2 está relacionada ao nível do registro também. Nessa atividade, os alunos precisam identificar os participantes da situação, para isso observando elementos visuais (os meninos e suas diferentes estaturas, por ex.). O exemplo 3, além do nível do registro, diz respeito ao nível da semântica e pragmática, pois requer que os alunos identifiquem o que está acontecendo no Texto 1, a partir da observação e interpretação de elementos visuais (balões de fala e/ou pensamento para cada um) e verbais (palavras-chave).

Depois dessas atividades, seguimos a sequência do LD, com as atividades de número 1 e 2 da seção (Figura 3), que dizem respeito, especificamente, ao conteúdo do texto 1. Para respondê-las, é preciso que o aluno observe significados visuais e verbais do texto, ou seja, que o aluno identifique os participantes e o que cada um deles está fazendo, utilizando, desse modo, conhecimentos no nível do registro e semântica e pragmática, similarmente ao exemplo 3. Essas atividades também fazem parte da desconstrução do gênero, abordando os papéis dos participantes e o assunto tratado (TICKS, 2005, p. 40).

A atividade de número 3 da seção se refere apenas ao texto verbal do Texto 1, portanto não discutiremos neste trabalho.

Após as atividades 1, 2 e 3, propomos outra atividade que enfoca a linguagem necessária para a realização de funções no gênero história em quadrinho, como os balões de pensamento. Além da “desconstrução do gênero”, essa atividade contempla a “instrução explícita”, ao discutir sobre o tipo de balão de expressão que pode estar presente em uma história em quadrinhos.

Ex.4. How does the youngest brother express his decision? What is different from the other brothers? Explain.

Para resolver essa atividade, o aluno precisa de conhecimentos de LMC relacionados ao nível do gênero, uma vez que demanda que o aluno identifique como os irmãos expressam suas decisões, e isso acontece visualmente, a partir de balões de fala e de pensamento, típicos desse gênero.

As atividades 4 e 5 da seção se referem ao Texto 2, com referência ao texto verbal, que é principal nesse texto.

A atividade 6 da seção se refere a ambos os textos e requer que o aluno identifique o assunto, já abordado em questões anteriores. Propomos, então, uma adaptação ou substituição dessa atividade, para uma discussão sobre os tipos de famílias.

Ex.5. What kind of family is presented in the texts? Are all the families similar? How are they different?

Esse exemplo está relacionado ao nível da ideologia (Quadro 1), uma vez que requer que os alunos reflitam e discutam sobre os tipos de família, sobre quem está incluído ou excluído nos textos. Nessa atividade, buscamos compreender a “prática situada” do aluno e o “enquadramento crítico”, demandando que o aluno reflita sobre sua família e as diferentes famílias, questionando conceitos pré-estabelecidos socialmente.

A seção de compreensão textual finalizaria com o exemplo 5, de acordo com nossa proposta. Os outros estágios da pedagogia de gênero poderiam ser abordados. Inclusive, em outras seções da unidade, encontramos o estágio de “produção independente”, por exemplo, porém não abordamos esse estágio neste trabalho.

Considerações finais

Neste trabalho, propomos uma adaptação de atividades de uma seção de compreensão textual. Com essa adaptação, intentamos mostrar um exemplo de proposta didática que busque o desenvolvimento de conhecimentos de LMC. Essa proposta teve como foco incluir atividades que fizessem referência a recursos semióticos visuais dos textos da seção e atividades que abordassem os níveis do contexto.

Entendemos que o desenvolvimento de conhecimentos de LMC auxilie os alunos para a participação consciente e crítica em sociedade, e a proposta apresentada neste trabalho é *um* exemplo de como isso poderia ser feito em sala de aula, podendo ser diferente, ou adaptada dependendo de cada situação.

Com este trabalho, pretendemos contribuir para a prática de seleção, adaptação e/ou produção de material didático na escola. Sendo assim, sugerimos a

necessidade de uma atitude reflexiva do professor, verificando os materiais didáticos que melhor se adequam ao seu contexto de ensino, para, a partir disso, promover as propostas mais adequadas de desenvolvimento de LMC.

Notas

Incluimos a categoria “gráfico” (conf. O’HALLORAN, 2008), sugerido por Nathalia Rodrigues Catto Predebon, para dar conta dos recursos semióticos visuais.

Referências Bibliográficas

AGA, G. **Upgrade your English 1**. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2010.

BRASIL. MEC/SEC. **Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. v.1. Brasília: MEC/SEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 mai. 2012.

BRASIL. MEC/SEF. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio**. Brasília: FAE, 2011.

CATTO, N. R. Letramento multimodal: participação em gêneros discursivos multimodais em livros didáticos de língua inglesa. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. n. 1, 2014.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v.4, n.9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/> Acesso em: 13 set. 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction. Multiliteracies: the beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3 – 8.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press. 1992.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Arnold. 2014.

HENDGES, G. R. **Análise Crítica de Gêneros e implicações para os multiletramentos**. Projeto de pesquisa, Registro GAP/CAL nº 031609. Santa Maria: Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

KRESS, G. What is mode. In: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. 2. ed. New York: Routledge, 2011. p. 54 – 67.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN. T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KUMMER, D. A. **O livro didático de língua inglesa: uma abordagem multimodal**. 2012, 53f. Trabalho final de pós-graduação (Especialização em Linguagem e Representação). Centro Universitário Franciscano: Santa Maria. 2012.

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

MARQUES, P. M. **Promovendo o letramento visual a partir do gênero discursivo notícia de popularização da ciência**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KAWORSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2011, p. 175–196.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.** v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008a.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). **Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. Santa Maria, RS: Editora do PPGL, 2008b, p. 243-272.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KAWORSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2011, p. 153–174.

O'HALLORAN, K. L. Systemic functional-multimodal discourse analysis (SF-MDA): constructing ideational meaning using language and visual imagery. **Visual Communication**, v. 7, n. 4, p. 443–475, 2008.

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos**. 2015, 241f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2015.

SCHERER, A. S. **Engajamento e efeito de monologismo no gênero notícia de popularização científica**. 2013, 167f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2013.

SERAFINI, F. **Reading the visual:** An Introduction to Teaching Multimodal Literacy. New York: Teachers College Press. 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge. 2000, p. 9–37.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. **Linguagem & Ensino**. v.8, n.1, p. 15-49, 2005.