

## MULTILETRAMENTOS NO BRASIL: UMA REVISÃO DO SURGIMENTO DO CONCEITO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PESQUISAS BRASILEIRAS RECENTES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Philipe Pereira Borba de Araújo<sup>1</sup>  
Orientador: Marco Antônio Margarido Costa<sup>2</sup>

*Universidade Federal de Campina Grande*

E-mails: (1) p.araujo@yahoo.com.br; (2) marcoantoniomcosta@gmail.com

**Resumo:** A forma como as pessoas se comunicam hoje tem mudado diante da massificação das novas tecnologias da informação e comunicação, da presença das novas mídias no cotidiano e do surgimento contínuo de novos gêneros numa sociedade marcada por conexões em redes e fluxos. Nessa conjuntura, refletir sobre novas formas de compreender a linguagem que têm emergido na contemporaneidade se faz essencial para todos nós professores. Neste artigo de caráter bibliográfico, abordaremos a teoria dos multiletramentos desde o seu surgimento, com destaque para o conceito de multimodalidade que lhe é inerente, para, em seguida, trazer uma revisão de algumas das principais obras fruto de pesquisa nesta temática que têm emergido no Brasil na última década. Teremos dois objetivos: primeiramente, introduzir ao leitor a teoria dos multiletramentos conforme proposta em seu manifesto fundador, e, em segundo lugar, traçar um breve panorama das pesquisas que têm sido produzidas levando em conta a multimodalidade em contextos de ensino. Selecionamos para discussão o manifesto fundador do conceito de multiletramentos, do Grupo de Nova Londres (NLG, 1996, p. 61), a proposta de análise de elementos visuais, de Kress e Van Leeuwen (1996), e resultados de pesquisas desenvolvidas por diversos autores brasileiros, dentre os quais se destacam Roxane Rojo (2012) e Ana Elisa Ribeiro (2016). Percebemos que a teoria dos multiletramentos tem não só motivado novas perguntas de pesquisa sobre como se produzem sentidos e como se configura a linguagem em um cenário de transformações, como também tem sido produtiva para que se busquem formas de situar as práticas com um olhar para o social, que busque integrar as ações em sala de aula de modo a construir unidade a partir da diversidade.

**Palavras-chave:** Multiletramentos, Multimodalidade, *New London Group*.

### INTRODUÇÃO

Num cenário em que o senso de cidadania dá lugar à fragmentação e comunidades perdem espaço para grupos subculturalmente definidos, é preciso repensar sobre a que necessidades a educação deve se voltar (*New London Group* – NLG, 1996). Essa problemática é ainda ampliada quando consideramos que a forma como as pessoas se comunicam hoje tem mudado diante da massificação das novas tecnologias da informação e comunicação, da presença das novas mídias no cotidiano e do surgimento contínuo de novos gêneros numa sociedade marcada por conexões em

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Participante do Grupo de Pesquisa LEAR (UFPE).

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Participante do Grupo de Pesquisa Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras (USP).

redes e fluxos. Nessa conjuntura, refletir sobre novas formas de compreender a linguagem que têm emergido na contemporaneidade se faz essencial para todos nós professores.

Neste artigo de caráter bibliográfico, abordaremos a teoria dos multiletramentos desde o seu surgimento, com destaque para o conceito de multimodalidade que lhe é inerente, para, em seguida, trazer uma revisão de algumas das principais obras fruto de pesquisa nesta temática que têm emergido no Brasil na última década. Teremos dois objetivos: primeiramente, introduzir ao leitor a teoria dos multiletramentos conforme proposta em seu manifesto fundador, e, em segundo lugar, traçar um breve (e certamente lacunar) panorama das pesquisas que têm sido produzidas levando em conta a multimodalidade em contextos de ensino.

Selecionamos para discussão o manifesto fundador do conceito de multiletramentos, do Grupo de Nova Londres (NLG, 1996, p. 61), a proposta de análise de elementos visuais, de Kress e Van Leeuwen (1996), e resultados de pesquisas desenvolvidas por diversos autores brasileiros, dentre os quais se destacam Roxane Rojo (2012) e Ana Elisa Ribeiro (2016).

## **O SURGIMENTO DO CONCEITO DE MULTILETRAMENTOS**

A pedagogia dos multiletramentos surgiu a partir de um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, fruto de um colóquio do *New London Group* (doravante NLG), um conjunto de pesquisadores da Linguística e da Educação que se reuniu na cidade de Nova Londres (Connecticut – EUA). Esse manifesto, publicado em 1996, sublinha a necessidade de a escola incluir nas suas práticas os novos letramentos que têm emergido na sociedade contemporânea, de forma a incluir nos currículos a diversidade cultural e linguística presentes em uma realidade globalizada.

Os pesquisadores do GNL explicam nesse manifesto que o letramento é tradicionalmente entendido como a prática de ensino e aprendizado de leitura e escrita na linguagem padrão nacional, e que se volta principalmente para contextos de escrita formal. Ou seja, é um projeto que tem se restringido a modelos de linguagem formalizados, monolíngues, monoculturais e governados por regras. Nessa perspectiva, o foco do aprendizado é apenas a língua, encarada como um sistema estável e baseado em regras.

A partir da proposta dos multiletramentos, o NLG busca então ampliar o conceito de letramento em dois âmbitos: (1) expandir a ideia e escopo dos letramentos de forma a levar em conta a diversidade linguística e cultural presente na sociedade contemporânea; e (2) considerar e incluir a variedade de textos associados às tecnologias da informação e multimídia. Essas considerações partem da questão: “*How do we ensure that differences of culture, language and gender are not barriers to educational success? And what are the implications of these differences for literacy pedagogy?*”<sup>3</sup> (NLG, 1996, p. 61).

O manifesto traz uma visão geral do contexto de aprendizado contemporâneo e suas implicações no conteúdo e na forma da pedagogia de letramento. Como explicam os autores, o termo multiletramentos (*multiliteracies* no original) se refere a duas temáticas importantes que têm emergido na ordem mundial: “*the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity*”<sup>4</sup> (NLG, 1996, p. 63).

Mais especificamente no que se refere às transformações no contexto da linguagem, os autores apontam a crescente integração entre modos criadores de significado, em que o verbal se alia ao visual, espacial, gestual ou outros meios para criação de sentido.

Em relação às mudanças no contexto social, o NLG destaca a necessidade de se rever a forma como lidamos com as diferenças culturais, visto a relevância que transformações nesse âmbito têm influenciado nossas vidas nos contextos de trabalho, da vida pública e da vida privada. Como afirmam os autores: “*when the proximity of cultural and linguistic diversity is one of the key facts of our lives, the very nature of language learning has changed*”<sup>5</sup> (NLG, 1996, p. 64).

Após esta problematização, o manifesto se dirige para a proposta pedagógica, que parte do conceito de *Design*. Entende-se com esse conceito que somos ao mesmo tempo herdeiros (*inheritors*) e criadores (*designers*) de padrões e convenções de significados. Como criadores de significados, somos também criadores de futuros sociais nos âmbitos público, do trabalho e comunitários.

---

<sup>3</sup> “Como podemos garantir que diferenças de cultura, língua e gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? E quais são as implicações dessas diferenças para a pedagogia do letramento?” (Tradução nossa para esta citação e todas as seguintes).

<sup>4</sup> “a multiplicidades de canais e meios de comunicação, e a crescente importância da diversidade cultural e linguística”.

<sup>5</sup> “quando a proximidade da diversidade cultural e linguística é um dos elementos chave de nossas vidas, a própria natureza do aprendizado de línguas mudou”.



Enquanto a escola tradicional tinha dentre seus objetivos disciplinar para um contexto de trabalho hierarquizado, e homogeneizar as diferenças, a escola de hoje, por sua vez, precisa seguir na direção contrária: ao invés de ignorar ou apagar as diferenças, deve recrutar as subjetividades que os alunos trazem para a sala de aula. O manifesto afirma que “*the role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leaving behind different subjectivities*”<sup>6</sup> (NLG, 1996, p. 72). Nesse sentido, a escola deve se tornar um espaço criador de possibilidades para futuros sociais, um lugar em que novas formas de agir no mundo que partem da colaboração, do envolvimento criativo, compromisso e respeito à diversidade de culturas, subjetividades e ideias.

## A MULTIMODALIDADE INERENTE À LINGUAGEM

No mesmo ano em que foi publicado o manifesto do GNL (1996), se deu também a publicação de *Reading Images: the grammar of visual design*, de Kress e Van Leeuwen. O crescimento exponencial no uso de tecnologias digitais e da internet no final do século XX levou ao rápido surgimento de novos modos de construir textos. Nesse contexto, Kress e Van Leeuwen (1996) se voltam para as possibilidades multiplicadoras de significação que as imagens permitem ao se combinarem com os textos. Os autores partem da ideia de que “*like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction*”<sup>7</sup> (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, p. 19).

É importante ressaltar, no entanto, que a gramática proposta por Kress e Van Leeuwen não é uma “gramática universal” da comunicação visual. Os autores deixam claro desde as primeiras páginas que a linguagem visual “*is not – despite assumptions to the contrary – transparent and universally understood; it is culturally specific*”<sup>8</sup> (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, p. 21). No ocidente, sabemos que a configuração das imagens é fortemente marcada pelas convenções da

---

<sup>6</sup> “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que garanta o acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades”.

<sup>7</sup> “assim como estruturas linguísticas, estruturas visuais apontam para interpretações particulares de experiência e formas de interação social”.

<sup>8</sup> “não é – a despeito de suposições contrárias – transparente e universalmente compreendida: ela é diferente para cada cultura”.

escrita (de cima para baixo, da esquerda para direita). E mesmo no ocidente, variações regionais na leitura de imagens podem ocorrer.

Em um outro texto, Kress (2000) afirma que é hoje impossível compreender textos, mesmo as partes linguísticas apenas, sem se ter uma ideia clara de como os elementos multimodais contribuem para a formação do significado.

Lemke (2010) complementa a percepção de Kress sobre a importância do visual para o texto, ao ressaltar que o significado construído a partir da combinação de modalidades semióticas diferentes é mais amplo do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente, ao que o autor dá o nome de “significado multiplicador” (p. 462). Ou seja, texto e figura juntos não são duas formas distintas de dizer a mesma coisa; o texto vai significar mais quando aliado à figura, e vice-versa.

Curiosamente, Kress e Van Leeuwen (1996) sublinhavam em sua obra que a multimodalidade – a despeito de sua universalidade na comunicação e nas artes – era até então ignorada tanto no contexto educacional como no senso comum popular. No que se refere ao contexto educacional, esse problema pode constituir uma falha significativa na construção da habilidade de compreensão textual, visto que a imagem pode ser fundamental para a compreensão de gêneros cotidianos como artigos jornalísticos, notícias e anúncios, por exemplo. Em análises de artigos de revista sobre política, Souza (2015) demonstra que “ao privilegiar a presença de alguns e apagar ou desprezar a existência de outros que ocupam um papel naquele espaço e momento sócio-histórico, as imagens representam simbolicamente uma forma de exclusão social” (p. 130). Ignorar as imagens que são parte de um texto multimodal pode impossibilitar ou prejudicar seriamente a compreensão.

Felizmente, situação parece ter mudado um pouco em relação ao que Kress e Van Leeuwen alertavam na década de 1990. Não só o papel das imagens para a significação no contexto de ensino tem sido muito estudado nos últimos anos, como tem sido destacada também a relevância dos elementos gestuais e expressões faciais e corpóreas na comunicação face a face. A respeito desse último, Caldognetto e Poggi (2001) asseveram que uma pessoa que se comunica com a outra oralmente usa pelo menos cinco modalidades, pois além da evidente modalidade verbal, se faz uso

também de entonações (modalidade prosódico-intonativa), gestos (m. gestual), expressões faciais (m. facial) e posturas diversas (m. corpórea) (CALDOGNETTO, POGGI, 2001, p. 47).

Recursos com vídeo e sua relação com o aprendizado de línguas estrangeiras também têm sido objeto de estudos. Em um trabalho sobre o uso de vídeos para o aprendizado lexical, Monteiro (2015) afirma que “a codificação do significado por meio de diversos modos semióticos permite mais caminhos para a recuperação da informação, e, assim, auxilia o aprendiz a construir caminhos distintos para buscá-la na memória, facilitando sua posterior retenção” (p.178). Ela destaca que o uso de recursos multimodais como episódios de séries televisivas, filmes e videoclipes permite ampliar as possibilidades de aprendizado, pela diversidade de linguagens.

Enfim, seja no uso de gestos, imagens, expressão corporal ou vídeo, a diversidade de modos de comunicar sempre esteve presente na linguagem humana. O curioso é que, a despeito das múltiplas relações em que os modos se apresentam, a linguística por quase um século deixou de lado quase todos em detrimento de um: o verbal. E assim foi até o momento em que a chegada da Internet tornou praticamente impossível comunicar sem imagens. Os modos que eram objeto de interesse de outras áreas do conhecimento foram revisitados pela linguística. Em um texto mais recente, Kress (2010) explica que o que distingue o movimento atual é a busca para que o significado seja percebido em sua unicidade, resultado de múltiplos sentidos.

## **IMPLICAÇÕES NO CENÁRIO BRASILEIRO**

As propostas trazidas pelo GNL no manifesto de 1996, juntamente com as reflexões sobre a presença da multimodalidade nos textos motivaram uma série de publicações de pesquisadores brasileiros que têm investigado questões de linguagem no contexto atual. A partir das reflexões trazidas pelos pesquisadores do GNL, passamos a compreender que “o jogo das linguagens na produção (e na leitura!) de textos multimodais é um assunto urgente e contemporâneo” (RIBEIRO, 2016, p. 26), pois “cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos sem dúvida numa sociedade cada vez mais visual” (DIONISIO, 2011, p. 136) e cada vez mais multimodal.

Uma das pesquisadoras que mais tem se destacado nas pesquisas sobre multiletramentos no Brasil, Roxane Rojo (2012), aponta que a própria compreensão de cultura se transforma na sociedade contemporânea. Dicotomias como culto/inculto, civilização/barbárie, erudito/popular, central/marginal já não se sustentam em um tempo do híbrido, mestiço, fronteiroço ampliado com as novas tecnologias.

A autora destaca ainda as transformações pelas quais os textos têm passado: “as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. E isso não é de hoje” (ROJO, 2012, p. 19). A partir dessas considerações, a autora propõe para a escola uma nova ética e novas estéticas. “Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade [...], mas no diálogo [...] entre novos interpretantes” (ROJO, 2012, p. 16).

Em uma reflexão sobre os aspectos que têm tornado os textos mais multimodais, Ribeiro (2016) dá ênfase ao desenvolvimento tecnológico como elemento relevante para a profusão de imagens que tem surgido nas últimas décadas nos jornais, revistas, livros didáticos e suportes digitais:

Na primeira década dos anos 1900, não era por falta de vontade que as fotos não apareciam nos jornais. As dificuldades de imprimir fotografias são conhecidas na literatura técnica em comunicação. As cores só foram possíveis na metade do século, sob alguma influência da chegada da TV colorida. (RIBEIRO, 2016, p. 33).

Com o desenvolvimento de recursos técnicos para produção de textos cada vez mais multimodais, tem crescido também a competência dos leitores para lê-los. É o que se observa, por exemplo, no caso dos mapas. Antes usados apenas por governantes e exércitos, os mapas são hoje vastamente utilizados com a popularização de aplicativos de geolocalização, como o Waze e o Google Maps (COELHO, 2004). No caso dos livros didáticos de língua estrangeira, Selvatici (2015) atesta que as imagens passaram a aparecer com mais frequência com a chegada dos métodos audiovisuais e as abordagens comunicativas.

Nesse âmbito, Ribeiro (2016) destaca que, com a chegada da “web 2.0” e das facilidades cada vez maiores para se produzir e editar imagens, vídeos e áudio, é interessante que mesmo quem não é profissional conheça as ferramentas de que dispõe para compor mensagens e discursos na forma de textos multimodais (RIBEIRO, 2016, p. 35). Em contextos escolares, há várias

possibilidades de textos multimodais que podem ser produzidos, como mapas, quadrinhos, fluxogramas, infográficos, jornais, cartilhas, manuais, remixes, álbuns, dentre inúmeros outros.

Hemais (2015a) e Silva (2015) apontam na mesma direção que Ribeiro. Hemais afirma que a multimodalidade pode fortalecer o aprendizado de língua inglesa, por ser ela responsável por criar significados nos livros e materiais didáticos usados em sala de aula. A pesquisadora aponta que elementos como cores, imagens, *layout* das páginas e fontes variadas são exemplos de recursos que não estão nos livros didáticos por acaso: todos eles funcionam em conjunto para expandir o texto escrito e criar novos sentidos (2015b). Silva (2015), por sua vez, ressalta que “o livro didático de inglês, como gênero multimodal e objeto de representação, pode ser um objeto pedagógico capaz de estar a serviço da promoção de multiletramentos” (p. 48).

Muitas pesquisas desenvolvidas no Brasil nos últimos anos têm investigado materiais didáticos, intervenções em sala de aula e formação de professores à luz da teoria dos multiletramentos e levando em conta o caráter multimodal dos textos. Nos parágrafos seguintes, elencamos algumas delas.

Em um trabalho pautado na Teoria da Atividade com alunos de Ensino Fundamental, Carvalho, Santiago e Liberali (2014) concluem que levar em conta a proposta dos multiletramentos para o planejamento da intervenção didática contribuiu para uma aproximação da escola com o mundo real, em uma expansão dos horizontes de compreensão dos contextos sociais e históricos que situam as situações de linguagem.

Também no contexto de Ensino Fundamental, em um trabalho de reconstrução do conto Branca de Neve em um fotoblog coletivo, Lorenzi e Pádua (2012) concluíram que a metodologia adotada contribuiu para propiciar “uma prática situada e embasada na experiência da criança, aberta à conceituação, que propõe o dialogismo e a análise crítica, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais” (LORENZI, PÁDUA, 2012, p. 53).

Em uma pesquisa desenvolvida com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental na Paraíba, Pereira (2016) experimentou criar atividades no Facebook para uma turma de trinta alunos. A pesquisadora constatou que o uso da rede social contribuiu para ampliar a interação entre os alunos, desenvolver o posicionamento crítico e ampliar as possibilidades de contato com a língua-alvo.



Selvatici (2015), ao estudar a multimodalidade em livros didáticos de língua inglesa, constatou que a análise de imagens e textos multimodais na sala de aula pode: (1) fomentar um ensino de gêneros mais contextualizado e inovador, que parte da situação para o propósito comunicativo; (2) levar o aprendiz à descoberta de novos gêneros; e (3) introduzir vocabulário de modo mais significativo, pela combinação do visual com o verbal. A pesquisadora percebeu ainda que em situações de dificuldade na escrita de textos em língua estrangeira, o aluno tende a se apoiar mais nos recursos visuais e multimodais.

Teixeira (2008), em sua dissertação de Mestrado, também analisou a multimodalidade em livros didáticos. Em sua investigação, a pesquisadora constatou problemas na relação das imagens com o texto, das imagens com o significado pretendido e na organização composicional dos modos semióticos nas unidades. Com base nisso, a autora sugere que os produtores de livros didáticos precisam ampliar seus conhecimentos sobre a multimodalidade a fim de explorar de forma mais adequada e eficaz a produção desses materiais.

Em um estudo sobre a questão da multimodalidade no ensino e aprendizado do léxico, Monteiro (2015) aponta que filmes e séries televisivas, ou outros recursos de vídeo potencializam a concentração e a curiosidade, além de contribuir na construção de ligações referenciais entre o sonoro e o visual.

Em uma experiência de intervenção em uma disciplina de formação de diretores de arte e mídia em uma proposta pautada nos multiletramentos, Gonzalez (2016) destaca que os aprendizes desenvolveram práticas multiletradas fundamentais para sua formação acadêmica e profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho tivemos dois objetivos: primeiramente, introduzir ao leitor a teoria dos multiletramentos conforme proposta em seu manifesto fundador, e, em segundo lugar, traçar um breve (e certamente lacunar) panorama das pesquisas que têm sido produzidas levando em conta a multimodalidade em contextos de ensino.

Percebemos que a teoria dos multiletramentos tem não só motivado novas perguntas de pesquisa sobre como se produzem sentidos e como se configura a linguagem em um cenário de transformações, como também tem sido produtiva para que se busquem formas de situar as práticas com um olhar para o social, que busque integrar as ações em sala de aula de modo a construir unidade a partir da diversidade.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. P.; SANTIAGO, C.; LIBERALI, F. C. Atividade social e multiletramento: um novo olhar para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças em contexto de escola pública. In: *Fólio – Revista de Letras*. Vol. 6, n. 2, jul-dez 2014, p. 253-278.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N. et al. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. In: *Harvard Educational Review*. Spring 1996, vol. 66, n. 1, p. 60-93.

COELHO, A. M. S. Habilidades matemáticas, leitura de mapas e ensino-aprendizagem de geografia na escola. In: FONSECA, M. C. F. R. (org.) *Letramento no Brasil: Habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, p. 173-186.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KAROWSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (orgs.) *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.

GONZALEZ, C. P. M. *Multiletramentos nas trilhas da formação de diretores em arte e mídia* (Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino). Campina Grande: UFCG, 2016.

HEMAIS, B. J. W. (org.) *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015a.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, B. J. W. (org.) *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015b, p. 19-34.

KRESS, G. Multimodality: challenges to thinking about language. In: *Tesol Quarterly*, vol. 34, n. 2, 2000, p. 336-340.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 1996.

LEMKE, J. L. Letramento midiático: transformando significados e mídias. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Vol. 49, n. 2, 2010, p. 455-479.

MAGNO CALDOGNETTO, E.; POGGI, I. Dall'analisi della multimodalità quotidiana alla costruzione di agenti animati con facce parlanti ed espressive. In: *XI Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale: Multimodalità e Multimedialità nella Comunicazione*. Padova: Unipress, 2001, p. 47-55.

MONTEIRO, L. M. T. Multimodalidade na sala de aula de língua inglesa e aquisição lexical. In: HEMAIS, B. J. W. (org.) *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015, p. 171-189.

PEREIRA, C. S. *O uso do Facebook em aulas de língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos* (Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino). Campina Grande: UFCG, 2016.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

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

SELVATICI, V. L. C. G. Gêneros e letramento visual: uma proposta para o uso de imagens em atividades de escrita em ILE. In: HEMAIS, B. J. W. (org.) *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015, p. 103-122.

SOUZA, C. C. Leitura crítica através da análise de textos multimodais no ensino de inglês. In: HEMAIS, B. J. W. (org.) *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015, p. 123-150.

SILVA, R. C. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, B. J. W. (org.) *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015, p. 35-62.

TEIXEIRA, C. H. E. T. *A multimodalidade do gênero "Livro didático de língua inglesa": imagem, texto e função* (Dissertação de Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

\_\_\_\_\_. Multimodalidade: mais um desafio para o professor de inglês. In: HEMAIS, B. J. W. (org.) *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015, 151-170.