

**PRÁTICAS
MULTIMODAIS
EXPLORADAS EM
UMA UNIDADE DIDÁTICA
DESENVOLVIDA EM UM
PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA
MULTILETRADA
NO/PARA O CONTEXTO
ESCOLAR**

**PRÁCTICAS MULTIMODALES EXPLORADAS EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA
DESARROLLADA EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA MULTILETRADA
EN/PARA EL CONTEXTO ESCOLAR**

**MULTIMODAL PRACTICES EXPLORED IN A DIDACTIC UNIT DEVELOPED WITHIN A
MULTILITERACY CONTINUING TEACHER EDUCATION PROGRAM IN/FOR THE SCHOOL
CONTEXT**

Vanessa Severo Trivisioi*

Luciane Kirchhof Ticks**

Universidade Federal de Santa Maria

* Doutoranda do Curso de Letras, habilitação em Estudos linguísticos, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: vanessa.strivisioi@hotmail.com.

** Professora-Associada do Curso de Graduação em Letras/Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: lkirchhofticks@gmail.com.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir em que medida e de que maneira as atividades, produzidas para uma unidade didática em um programa de formação continuada, exploram a multimodalidade, particularmente o papel dado às imagens na constituição das atividades. Levamos em consideração que o termo multiletramentos refere-se a dois grandes aspectos de produção de sentido: a) a diversidade social, que parte das culturas, referência e contexto do aluno; b) a multimodalidade, no qual os multiletramentos se caracterizam pelo uso e pelo trabalho com as tecnologias, mídias, gêneros e linguagens usadas nestes contextos (KALANTZIZ; COPE, 2012). Para a análise dos textos não verbais explorados nas atividades, levamos em consideração as categorias analíticas propostas pela Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Os resultados indicam que os enunciados das atividades exploram as imagens, e estas assumem um papel coadjuvante importante no processo de construção dos multiletramentos proposto pela unidade didática.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade. Material didático. Formação continuada de professores.

RESUMEN: Este artículo tiene por objetivo discutir en qué medida y de qué manera las actividades producidas para una unidad didáctica en un programa de formación continua exploran la multimodalidad, particularmente el papel dado a las imágenes en la constitución de las actividades. Tenemos en cuenta que el término multiliteracidades se refiere a dos grandes aspectos de producción de sentido: a) la diversidad social, que parte de las culturas, referencia y contexto del alumno; b) la multimodalidad, en que la multiliteracidad se caracteriza por el uso y trabajo con las tecnologías, medios de comunicación, géneros y lenguajes usadas en estos contextos (KALANTZIZ; COPE, 2012). Para el análisis de los textos no verbales explorados en las actividades, llevamos en cuenta las categorías analíticas propuestas por la Gramática del Diseño Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Los resultados indican que los enunciados de las actividades exploran las imágenes, y estas asumen un papel secundario importante en el proceso de construcción de las multiliteracidades propuesto por la unidad didáctica.

PALABRAS CLAVE: Multimodalidad. Material didáctico. Programa de Formación continua de profesores.

ABSTRACT: This article has the objective to discuss to what extent and how the pedagogic activities, produced as a didactic unit in a teacher education program, explore multimodal practices, particularly the roles given to the images in the constitution of these activities. We take into account that the term multiliteracies refers to two great aspects of meaning production: a) social diversity, which is part of the cultures, reference and the context of the student; b) multimodality, in which multiliteracy is characterized by the use and working with the technologies, media, genres, and languages used in these contexts (KALANTZIZ, COPE, 2012). To analyze the non verbal texts, we considered the analytic categories proposed by the Grammar of Visual Design (GVD) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). The results indicate the activities' instructions explore the images, and these images assume an important supporting role in the process of multiliteracies construction proposed by the unit.

KEYWORDS: Multimodality. Textbook. Continuing teacher education.

1 INTRODUÇÃO

Ao voltar suas atenções para o contexto escolar, a pesquisa colaborativa possibilita a produção, a avaliação e a reorganização das práticas educativas, vivenciadas pela/na interação entre profissionais que atuam no referido contexto escolar e professores pesquisadores vinculados ao contexto universitário (MAGALHÃES; FIDALGO, 2011). Nesse sentido, processos colaborativos buscam criar possibilidades de reflexão de práticas pedagógicas teoricamente informadas e afinadas às necessidades elencadas nos contextos nos quais são desenvolvidas. Esses processos reflexivos têm sido largamente desenvolvidos em programas de formação continuada, uma vez que procuram privilegiar a compreensão e a transformação de sentidos e significados das práticas pedagógicas de maneira conjunta, colaborativa e socialmente situada (KLEIMAN, 2001; CELANI, 2002 LIBERALI; MAGALHÃES, 2009; MAGALHÃES; FIDALGO, 2011).

A presente investigação emerge de um programa de formação continuada, que tinha por objetivo a reflexão e a construção colaborativa de conhecimentos científicos, mais especificamente aqueles que constituem a pedagogia dos multiletramentos. O referido programa de formação continuada foi desenvolvido no âmbito do projeto guarda-chuva *Atividades Colaborativo-Educacionais em Contextos Escolares* (ACECE) (TICKS; BRUM; SILVA, 2012), em uma escola pública de Santa Maria (RS), por

meio de uma pesquisa colaborativa (MAGALHÃES, 2002). O programa ACECE proporcionou aos participantes um espaço de reflexão crítica, que visava discutir a (re)construção de suas práticas sociais e desenvolvimento de uma metacsciência acerca de suas identidades profissionais.

O programa de formação foi desenvolvido entre 2012 e 2013 e congregou diferentes atividades, como leituras, discussões e práticas de produção de atividades pedagógicas que explorassem mais especificamente os conceitos de multiletramentos e interdisciplinaridade, temáticas estas de interesse dos – e elegidas pelos – profissionais vinculados ao contexto escolar que tomaram parte no processo formativo. Neste artigo, chamamos a atenção para a etapa de produção de unidades didáticas, atividade esta desenvolvida durante o programa de formação continuada. Tal produção tinha por objetivo permitir que os participantes vivenciassem o processo de transposição didática dos conceitos de multiletramentos e interdisciplinaridade. Em última instância, possibilitar que colocassem em prática – na produção de um caderno didático – o que haviam discutido ao longo dos dois anos de formação continuada.

Fonseca e Borges (1999, p. 4) há muito destacaram que a formação continuada que envolve a produção de material didático pode ser empregada como uma “[...] estratégia que promove a reflexão sobre a prática visando contribuir para o desenvolvimento profissional em programas de capacitação de professores em serviço [...]”. Dentro dessa perspectiva, destacamos também as pesquisas de Alencar e Rosa (2005), Santos (2007), Gonçalves (2011), Silva (2012) e, mais recentemente, Marcondes *et al.* (2016).

Produzir material didático com professores em formação continuada se constitui uma oportunidade para estes estarem desenvolvendo suas competências, bem como colocando em prática os conhecimentos científicos e didáticos que já possuem e que também adquiriram ao longo do processo de formação reflexiva. Para tanto, os professores precisam necessariamente estar engajados em processos de pesquisa, refletindo sobre tais conceitos científicos, interagindo e debatendo com colegas, definindo os objetivos, os temas e a organização do conteúdo abordado no material (FONSECA; BORGES, 1999).

Santos (2007), em contrapartida, argumenta que os professores criticam em grande medida os materiais didáticos disponíveis no mercado, tentando, de outro modo, adaptá-los para a realidade escolar que os cerca. Em outros casos, precisam seguir fielmente os livros que estão utilizando em sala de aula (SANTOS, 2007). Sendo assim, oportunidades de produção de material didático associadas a processos reflexivos formativos podem colaborar para o desenvolvimento de uma metacsciência acerca de suas visões de ensino, de aprendizagem, bem como para a (re)definição de papéis de aluno, de professor e do próprio material didático no contexto da sala de aula. Além disso, promovem a agência do professor, uma vez que tal prática oportuniza a produção de um material que eles avaliam responder às necessidades e expectativas do contexto escolar no qual seus alunos estão inseridos, colocando em prática os conceitos e teorias que compartilharam ao longo da formação continuada.

Assim, a proposta de reflexão colaborativa entre universidade e escola pode contribuir para dirimir os problemas vivenciados no dia a dia do processo educativo. Em outras palavras, o professor, de maneira colaborativa com os demais colegas e pesquisadores da universidade, tem a oportunidade de compartilhar ideias, discutir e refletir sobre sua prática pedagógica e igualmente sobre outros modos de organização da atividade pedagógica escolar. Além disso, a construção conjunta de materiais didáticos pode se constituir como uma ferramenta de participação ativa e efetiva, contribuindo para aproximar o discurso do professor à sua prática cotidiana escolar (MARCONDES *et al.*, 2016).

Por essa razão, lembramos que as práticas de produção de material didático desenvolvidas nesta investigação tinham por objetivo contribuir para o processo de transposição didática dos conceitos de multiletramentos e de interdisciplinaridade discutidos ao longo da formação. Vinculado ao conceito de multiletramentos, destacamos o aspecto multimodal assumido pela linguagem quando colocada em atuação. Por esta razão, este artigo procura analisar em que medida e de que maneira as atividades (produzidas para uma unidade didática no programa de formação) exploram a multimodalidade, particularmente como as imagens são tratadas nessas atividades. Para tanto, a seguir, discutimos o conceito de multiletramentos e, conseqüentemente, de multimodalidade que subsidiaram o referido processo formativo e a análise dos resultados.

2 OS MULTILETRAMENTOS COMO SUBSÍDIO TEÓRICO PARA A ANÁLISE DA MULTIMODALIDADE

Protagonizando os estudos sobre multiletramentos, destacamos o Grupo de Nova Londres, que propõe uma pedagogia como ferramenta de ensino e de aprendizagem (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2008, 2012; ROJO, 2012; ROJO; MOURA, 2012). Para esse grupo, o termo multiletramentos refere-se a dois grandes aspectos de produção de sentido: a) a diversidade social, que considera os diversos contextos em que cada aluno está inserido; b) a multimodalidade, que considera o uso das tecnologias, mídias, gêneros e linguagens (KALANTZIS; COPE, 2012). Desse modo, os autores argumentam que os multiletramentos correspondem às diferentes situações que vivenciamos, sejam elas culturais, sociais ou digitais.

Kalantzis e Cope discutem, ainda, que somos expostos diariamente a diferentes usos da língua, assim, posicionam os multiletramentos como uma ferramenta de significação, de ingresso das pessoas em diferentes contextos sociais e culturais. As práticas multiletradas se constituem, portanto, como modos de pensar e ver (representação) e como modos de criar significados e mensagens efetivas (comunicação) (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 42-43) (Quadro 1).

Quadro 1: O propósito dos multiletramentos

Multiletramentos para	
COMUNICAÇÃO	REPRESENTAÇÃO
o novo ambiente de trabalho	produzir sentido sobre o mundo
a participação pública	pensar e aprender
a vida pessoal e comunitária	construir identidades

Fonte: Kalantzis; Cope (2012)

A pedagogia dos multiletramentos procura redesenhar caminhos para preparar o aluno para agir protagonicamente no mundo (KALANTZIS; COPE, 2012). Em outras palavras, nos movemos entre diferentes espaços sociais e diferentes linguagens sociais. Assim, negociar essas diferentes linguagens e os padrões nelas envolvidos se torna crucial para a aprendizagem dos multiletramentos.

Da mesma forma, as discussões acerca do ensino da multimodalidade aumentaram significativamente nas últimas duas décadas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006; DIONISIO; VASCONCELOS, 2013; ROJO, 2012; PREDIGER; KERSCH, 2013; SILVA; ARAÚJO, 2015). Estamos vivenciando um mundo multimodal, no qual o acesso às tecnologias é inevitável sendo, atualmente, difícil encontrar alguém que não esteja envolvido e conectado às TICs, particularmente os membros das novas gerações. A multimodalidade não engloba somente as novas tecnologias, “[...] mas palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico [...]” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p.19).

Kress e Van Leeuwen (2001) definem a multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados. Podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, nos quais a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Para esses autores, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Isso nos leva a entender que não se caracteriza como multimodal apenas o texto que contém imagens, gráficos, tabelas etc. Palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas, títulos, cores, letras em maiúscula ou minúscula, enfim, elementos por vezes tomados como invisíveis ou transparentes, na verdade não o são. Podemos ter a imagem no sentido escrito, mas também o verbal como imagem, ou seja, a diagramação, a paragrafação, o fundo colorido, o leiaute não são mera organização, produzem sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Motta Roth e Nascimento (2009, p.320) postulam que, atualmente, não podemos tratar a leitura e a escrita da mesma forma que as estudávamos há alguns anos. Isso se justifica porque buscamos novas propostas para compreender como o texto verbal e a imagem realizam e transformam significados culturais de maneira conjunta e não isoladamente. Os textos multimodais são textos especialmente construídos, que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2005). Cada vez mais encontramos materiais visuais sendo realizados em conjunto com a escrita na produção de significação, portanto, é possível encontrar imagem e palavra se tornando cada dia mais próximas. Porém, em sala de aula, o professor precisa estar atento acerca do modo como irá trabalhar a imagem e a palavra. Para cada disciplina e gênero explorados, há diferentes especificações de multimodalidade e multiletramentos exigidos (DIONÍSIO, 2005). Segundo a autora, precisamos discutir o conceito de multiletramentos no plural, pois “[...] a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito [...]” (DIONÍSIO, 2005, p.161).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (2000, p. 39), encontramos a seguinte afirmação: “[...] linguagem é todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação [...]”. Partindo dos estudos sociointeracionistas, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) (2006, p. 23) defendem que “[...] todo e qualquer texto se constrói na interação [...]”, considerando-se as relações sociais e cognitivas dos sujeitos. Assim, podemos interagir por meio de diversas formas, utilizando a linguagem verbal e/ou não verbal. Dessa forma, a multimodalidade torna-se relevante, pois, ao apresentar a combinação de diversos recursos semióticos, construirá significados decorrentes de uma determinada situação comunicativa (SILVA; RODRIGUES, 2015).

Vieira (2015, p. 44) questiona, então, qual seria o interesse da teoria da multimodalidade em desenvolver estudos sociais do uso da linguagem e responde afirmando que as investigações no campo da multimodalidade integram os estudos da Semiótica Social e da Teoria Crítica, promovendo, então, o fortalecimento das pessoas a respeito do mundo multimodal. Em sala de aula, no ato de construção de um dado texto – seja ele escrito, oral e/ou imagético, o aluno pode fazer uso de uma vasta quantidade de recursos linguísticos multimodais oriundos tanto do plano verbal, como do visual. Nesse caso, a multimodalidade propicia ao aluno ferramentas e recursos na construção de sentido (DIONÍSIO, 2005).

Desse modo, trabalhar e investigar a multimodalidade no corpus desta investigação é descobrir em que medida as novas e diversas ferramentas multimodais podem ser exploradas em sala de aula, uma vez que acreditamos na importância de tentarmos ampliar a leitura da linguagem não verbal, por meio do uso de novos recursos semióticos, promovendo diferentes formas de produção de significado no contexto escolar.

No estudo sobre a multimodalidade, Gunter Kress e Theo van Leeuwen ganharam destaque ao publicarem em 1996 a Gramática do Design Visual (GDV). Para compreender o funcionamento da linguagem não verbal imagética, a Gramática Visual constitui-se como uma ferramenta descritiva e analítica, a qual tem sua origem nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional proposta por Michael Halliday. Essa gramática oferece uma metalinguagem para descrever, de maneira sistemática, como elementos visuais são usados na construção de significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), perspectiva que discutimos a seguir.

3 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (GDV)

Kress e Van Leeuwen (, 2006) apresentam o conceito de multimodalidade ao se referirem às formas de representação que compõem uma mensagem e caracterizam a GDV como uma expansão da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A GDV associa as metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional, originalmente ligadas à linguagem verbal, ao aspecto visual dos textos. Dessa forma, compreendemos que tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo, estabelecer diferentes relações entre os participantes no texto e com os leitores, bem como permitem, ao mesmo tempo, que organizem sentidos para compreender o texto (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2012). Vemos, também, que o que é expresso na linguagem verbal pela escolha de palavras e estruturas gramaticais é, na imagem, expresso pela escolha de cores e pela composição, entre outros elementos.

Kress e van Leeuwen (2006) apresentam as três metafunções adaptadas de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) como *representacional*, *interativa* e *composicional*. Na metafunção representacional, as imagens são analisadas a partir dos fatores que sugerem ou revelam a representação proposta pelo texto e as interações entre os participantes que possam estar envolvidos na imagem, a representação de objetos e suas relações e as circunstâncias (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 42). Essa metafunção se divide em duas estruturas: a narrativa e a conceitual. No que diz respeito às representações narrativas, essas retratam participantes que estão conectados por um vetor (setas, traços, linhas etc.), realizando ações com outro participante ou para outro e que também podem estar envolvidos em reações.

Já as representações conceituais podem se realizar por meio de processos de: a) *classificação*, nos quais os participantes são representados como membros de um grupo ou conjunto; b) *analíticos*, nos quais os participantes se constituem na relação parte-todo; e c) *simbólicos*, nos quais o foco está no que cada participante é ou significa, podendo ser de maneira implícita, conotativa e, também, associada a valores simbólicos ou metafóricos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Ao mesmo tempo, na metafunção interativa, o foco está nas relações sociais, na interação do participante representado na imagem com o seu leitor. Essas relações podem ser realizadas por diferentes recursos visuais: a) pelo contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor (contato); b) pela visualização do participante representado como estando próximo ou distante do leitor (distância social); c) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo vertical (atitude); d) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal (poder) (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2012).

Por fim, na metafunção composicional, o foco da análise está no posicionamento dos elementos dentro da imagem como um todo e, também, o quanto cada elemento está enfatizado dentro da composição da imagem e o grau de conexão desses elementos. Em outras palavras, o foco está nas implicações relativas à organização geral da imagem e a relação texto escrito e imagem. Esta composição relaciona, então, significados representacionais e interacionais a três sistemas inter-relacionados, assim denominados: 1) *valor informativo* (que dá diferentes valores a cada coisa retratada, conforme a região onde está posicionada na imagem); 2) *saliência* (que dá proeminência ao que está retratado, segundo tamanho, cor e outros elementos); 3) *enquadramento* (que une ou separa elementos retratados através de linhas de divisão ou mesmo molduras) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 176-177).

A visão multimodal de letramento, portanto, é uma perspectiva que subsidia a produção e a construção social da linguagem. Lembramos que os textos multimodais estão cada vez mais recorrentes nos mais diversos contextos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006) e a utilização dos recursos semióticos nas práticas escritas criam igualmente oportunidades para trabalharmos com a multimodalidade em sala de aula. Sendo assim, neste trabalho, procuramos compreender como são exploradas as imagens nas atividades produzidas no programa de formação continuada.

Kummer (2015) destaca, em sua pesquisa de doutorado, que o conceito de letramento multimodal e, mais especificamente, o uso das imagens no livro didático pode ser identificado nas atividades e no discurso dos professores participantes da investigação. Todavia, o foco central ainda é o texto verbal. A imagem, nos livros didáticos, tem sido tratada apenas como ilustração, de modo a deixar a visualização da página mais leve, “quebrando” o ritmo cansativo da leitura escrita.

Identificamos, portanto, a frequente ausência - nos livros - de atividades que explorem a percepção estética e de construção de significados que a imagem pode oferecer (BELMIRO, 2000). Esta autora ainda discorre que os professores precisam estar preparados para utilizar a multimodalidade na escola. Segundo Belmiro (2000), aos poucos, os manuais estão sendo transformados, contendo mais atividades de oralidade, de análise imagética e explorando diferentes estratégias de leitura. Porém, alega que os professores também precisam de formação específica para entender e “pedagogizar” esses recursos (BELMIRO, 2000).

4 METODOLOGIA

4.1 O UNIVERSO DE ANÁLISE

O universo de análise deste trabalho é constituído por um caderno didático, produzido em uma escola pública de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por professoras da referida escola e graduandos (Quadro 2) da Universidade

Federal de Santa Maria, matriculados na disciplina “Oficina de formação continuada no contexto da escola pública”, ofertada no Curso de Letras/Inglês, no segundo semestre de 2013. Esses participantes, envolvidos em um programa de formação continuada, discutiram os conceitos de multiletramentos e de interdisciplinaridade, por meio de sessões reflexivas desenvolvidas quinzenalmente, em 2012 e 2013.

Quadro 2: Participantes do programa de formação continuada

Participantes da escola	Participantes da UFSM
4 professoras de séries iniciais	2 pesquisadores
1 professor da EJA	14 graduandos do curso de Letras –Inglês
1 professor supervisor	
4 professoras de ensino fundamental	

Fonte: próprios autores (017)

As sessões reflexivas, no referido programa de formação continuada, visavam à construção conjunta de um conceito de multiletramentos, bem como a produção colaborativa de atividades didáticas interdisciplinares multiletradas. Desse modo, a produção do caderno didático se constituiu como produto final desse processo reflexivo, na medida em que procurou congregar e materializar o resultado teórico-prático dessas discussões. Em 2012, os participantes (professoras da escola, pesquisadores e graduandos) refletiram sobre o conceito de multiletramentos e, em 2013, discutiram o conceito de interdisciplinaridade e desenvolveram, então, nesse último ano, o caderno didático.

O objetivo do referido caderno era, portanto, transpor didaticamente, após discutir e problematizar os conceitos de multiletramentos e interdisciplinaridade, e transformá-los em unidades didáticas (TICKS; BRUM; SILVA., 2014). Esse caderno divide-se em quatro unidades didáticas, sendo o corpus desta análise constituído por uma unidade representativa do caderno.

4.2 O CORPUS

O corpus desta investigação é composto por uma unidade do referido caderno, intitulada “Desenvolvimento industrial, populacional e urbano e suas consequências – uma perspectiva interdisciplinar”. O critério para a seleção dessa unidade foi o fato de ter sido produzida por professoras da referida escola pública, em colaboração com alunas da graduação, matriculadas na disciplina “Oficina de formação continuada no contexto da escola pública”, sendo uma dessas alunas a primeira autora deste artigo, sob orientação da segunda autora (Quadro 3). A produção aconteceu no segundo semestre de 2013.

Quadro 3: Participantes da produção da unidade

2 alunos de graduação em Letras/Inglês (UFSM)

3 Professores da escola pública das áreas de Geografia, História e Ciências.

Fonte: próprios autores (2017)

Durante as sessões reflexivo-práticas, as professoras decidiram produzir a unidade didática para alunos do 6º ano da referida escola. As atividades de produção da unidade analisada aconteceram em três etapas: a) Inicialmente definimos o tema e os objetivos do subprojeto para posteriormente identificarmos os conteúdos que seriam explorados em três áreas de conhecimento (geografia, história e ciência). Vale ressaltar que essas áreas de conhecimento foram exploradas porque constituíam justamente as disciplinas ministradas pelas professoras da escola pública que participavam dessa unidade; b) Em um segundo momento, coletamos textos de diferentes gêneros (notícias, quadrinhos, desenhos animados, animações em vídeo) a serem explorados nas atividades. Esses

diferentes gêneros foram selecionados considerando nosso público-alvo, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental; c) Por fim, desenvolvemos as atividades, procurando explorar, ao longo da unidade, estratégias cognitivas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (ROJO, 2004; MOTTA-ROTH, 2008; BRUM, 2012), bem como os aspectos multimodais que constituíam os textos selecionados.

4.3 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise de como os textos não verbais são explorados nas atividades da unidade, levamos em consideração a GDV, de Kress e Van Leeuwen (2006), e, também, baseados nesses autores, as contribuições de Nascimento, Bezerra e Heberle (2012). Os procedimentos de análise foram:

1) Identificação e quantificação dos enunciados que exploravam as dimensões: a) verbal, b) não verbal e c) mista dos textos apresentados pela unidade. No que concerne a essa identificação, os enunciados foram analisados com o objetivo de investigar em que medida a unidade explora as imagens propostas. Para que pudéssemos fazer tal análise, os enunciados que mencionavam a palavra “imagem” e/ou que solicitavam aos alunos que analisassem as imagens, foram classificados como enunciados não verbais ou mistos, esta proposta de análise tem como base Kummer (2015). Utilizamos, também, uma classificação para aqueles enunciados que exploravam apenas a produção verbal do aluno e, ainda, procuramos verificar se havia imagens não mencionadas pelos enunciados;

2) Identificação da(s) metafunções (representacional, interativa e composicional) exploradas pelos enunciados que remetiam aos textos não verbais. Escolhemos identificar as metafunções exploradas nas atividades, tendo em vista que desejávamos entender o que cada exercício de dimensão não verbal ou mista (verbal e não verbal) demandava do aluno na referida unidade;

3) Recorrência das referidas metafunções exploradas pelas atividades. Ao analisarmos qual metafunção se sobressai na unidade, procuramos vislumbrar de que modo a unidade explora a multimodalidade e, da mesma forma, de que maneira o aluno é levado a refletir sobre essa dimensão do texto na unidade didática analisada.

Para a realização da análise quanto à multimodalidade, tomamos como base as contribuições de Kress e Van Leeuwen (2006) e procuramos classificar os enunciados a partir de seu enfoque metafuncional (Quadro 4).

Quadro 4: Categorias de análise dos textos multimodais

Enunciado representacional	Aqueles que exploram as ações e eventos; e características dos participantes representados bem como as circunstâncias nas quais esses eventos acontecem.
Enunciado Interacional	Aqueles que estabelecem relações e papéis sociais entre os participantes representados e o leitor.
Enunciado Composicional	Aqueles que exploram a organização dos elementos representados na imagem.

Fonte: adaptado de Kress e van Leeuwen (2006)

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: OS SIGNIFICADOS REPRESENTACIONAIS DESTACADOS PELA/NA ANÁLISE MULTIMODAL

A análise multimodal procurou identificar em que medida as atividades exploravam os textos não verbais apresentados ao longo da unidade. Em um primeiro momento, identificamos e quantificamos os enunciados que exploravam as dimensões: a) verbal, b) não verbal ou c) mista dos textos apresentados na unidade. Além disso, procuramos avaliar se havia imagens não exploradas pelos enunciados. Depois disso, identificamos a(s) metafunções (representacional, interativa e composicional) exploradas pelos enunciados que remetiam aos textos não verbais. Por fim, analisamos a recorrência das referidas metafunções exploradas pelas atividades.

Quanto ao primeiro procedimento, percebemos que os enunciados que exploravam apenas a dimensão verbal (44,4%) eram mais recorrentes do que os enunciados que destacavam as dimensões não verbal (26,6%) e mista (26,6%). Há somente uma imagem presente na unidade que não é mencionada pelos enunciados (2,22%) (Tabela 1). Em virtude disso, podemos afirmar que as imagens que aparecem na unidade são introduzidas no contexto de discussão da temática. Em outras palavras, não se constituem apenas como adereços na página, mas assumem um papel coadjuvante importante no processo de construção dos multiletramentos proposto pela unidade, principalmente se considerarmos que, no somatório dos exercícios não verbal e misto, as imagens são mencionadas em 53,2% das atividades, contra 71% do somatório verbal e misto.

Tabela 1: Identificação e quantificação dos textos verbais, não verbais e misto na unidade

Atividades	Identificação dos enunciados das subatividades	N. de enunciados verbais	N. de enunciados não verbais	N. de enunciados verbais e não-verbais	Imagens presentes e não mencionadas nos enunciados
		Em quantidade			
1	-			1	
2	a)c)d)e)f) b)	1	5		
3	a) b)	1		1	
4	a)			1	
5	a)b)c)d)e)	5			
6	a)			1	
7	-	1			
8	-	1			
9	a)b)c) d)e)		3	2	
10	-	1			
11	-		1		
12	a)c)d)e)f)	5			

13	a)b)c)d)e)	5			1
14	a)b)c)d)e)f)			6	
15	-		1		
16	a)b)		2		
TOTAL	45	20	12	12	1
%	100%	44,4%	26,6%	26,6%	2,22%

Fonte: próprias autoras (2017)

Em relação ao segundo procedimento, identificamos as metafunções exploradas pelos enunciados (Tabela 2). A função representacional (77%) é a mais destacada nos enunciados, os quais solicitam o reconhecimento de ações e eventos nas imagens, bem como a identificação dos participantes que estão representados e suas respectivas circunstâncias. Por outro lado, encontramos, com recorrência significativamente menor, as funções interativas (13%) e composicional (10%). Na primeira, o enunciado explora a relação texto-leitor e, na segunda, a organização dos elementos da imagem: os alunos precisam analisar os detalhes que compõem a imagem para então chegar à resposta da atividade.

Tabela 2: Recorrência das referidas metafunções exploradas pelos enunciados

Categorias de análise com base na GDV	Número de enunciados	%
Enunciado Representacional	20	77%
Enunciado Interacional	3	13%
Enunciado Composicional	2	10%
TOTAL	25	100%

Fonte: próprias autoras (2017)

Em virtude dessa quantificação, compreendemos a importância dada pela unidade aos enunciados identificados como representacionais. Podemos argumentar que a unidade explora muito mais o conteúdo ideacional do que as relações texto-leitor e a organização dos elementos visuais presentes nas imagens. Isso acontece porque os enunciados demandam com maior frequência do aluno o reconhecimento e a identificação das ações, dos eventos, dos participantes e das circunstâncias materializadas nas imagens em relação ao tema abordado na unidade. Em outras palavras, os exercícios questionam o aluno no âmbito do “o que está acontecendo na imagem?” “onde, como e quem faz isso acontecer?”.

Em relação a esses enunciados representacionais, na atividade 1 (Excerto 1), o exercício pede ao aluno que localize geograficamente as imagens por associação (cidade e país). A análise das imagens ajuda os alunos a compreenderem o texto verbal em discussão. Além disso, o exercício chama a atenção do aluno para que conecte os locais representados nas imagens com o seu conhecimento prévio (já construído em sala de aula) acerca das civilizações antigas.

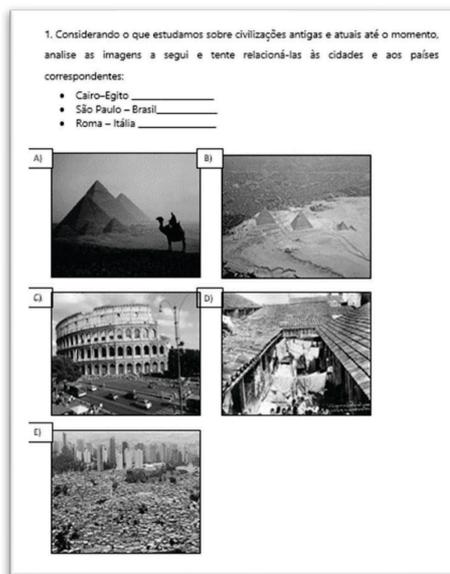


Figura 1: Excerto 1: Enunciado representacional

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 32)

Nessa atividade (Excerto 1), o enunciado convida o aluno a fazer uma análise das imagens para que ele possa, então, identificar a que cidade e país elas correspondem. De acordo com o enunciado, o grupo já vinha estudando esse conteúdo e o exercício foi uma oportunidade de os alunos revisarem e também visualizarem as civilizações que eles já estudaram. Ao propor tal revisão com a análise das imagens sobre as cidades e países, os alunos reativam o conteúdo já estudado. Apresentamos, também, outra atividade que explora a metafunção representacional (Excerto 2). Nesta atividade, o enunciado solicita ao aluno enumerar os temas que aparecem no vídeo.

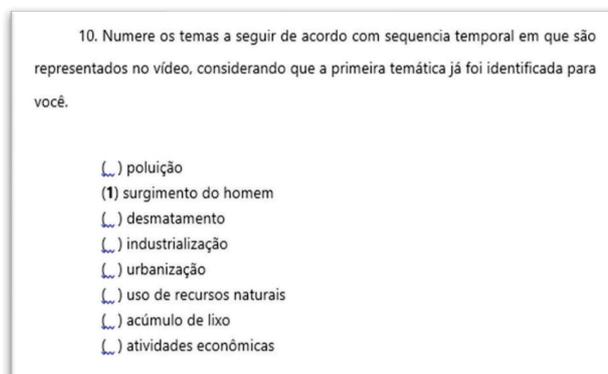


Figura 2: Excerto 2: Enunciado Representacional

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 39)

Como podemos observar, este enunciado (Excerto 2) também é representacional, pois os alunos precisam reconhecer e identificar as ações e eventos que o vídeo apresenta cronologicamente. Os alunos analisam novamente o vídeo, conectando o texto verbal (temas que a atividade traz: poluição, surgimento do homem, desmatamento etc.) com o texto não verbal (essas ações representadas no vídeo). Kress e Van Leeuwen (2006, p. 46) afirmam que o ponto importante, aqui, não é o detalhe da análise, mas a observação que os modos semióticos e a comunicação visual têm de semelhante. O enunciado, ao solicitar que o aluno identifique e organize as ações apresentadas a ele, está impulsionando o aluno a observar a imagem e a comunicação visual que esse recurso semiótico apresenta.

No Excerto 3, a atividade possui seis subatividades, nas quais os enunciados são representacionais. Os alunos exploram e analisam o conteúdo explicitado na imagem.

14. Um dos fatores contribuintes, apontados pelo vídeo (HOMEM – Este vídeo não te vai deixar indiferente), para a degradação do meio-ambiente, é o crescimento populacional. Considerando essa informação, analise a charge a seguir.

1) EM 1974 A POPULAÇÃO MUNDIAL ERA DE 4 BILHÕES

2) EM 1987 ELA TINHA CRESCIDO PARA 5 BILHÕES DE PESSOAS

3) EM 1997 ELA CHEGOU A 6 BILHÕES

4) NO ANO DE 2025 ELA CHEGARÁ A 8,5 BILHÕES

VOCÊ PODE DESENHAR SUA PRÓPRIA CONDIÇÃO

LÁPIS INCLUIDO

- Quem é o participante na charge, onde ele está e o que está fazendo?
- Quem o participante representa?
- De acordo com o primeiro quadrinho, como o mundo é simbolizado?
- O que ocorreu entre 1987 e 1997?
- O quanto aumentará a população mundial entre 1997 e 2025?
- A partir das ideias exploradas pela charge, quais são as consequências do crescimento populacional?

Figura 3: Excerto 3: Enunciado Representacional

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p.39)

Ao questionar “Quem é o participante da charge?” “Onde ele está e o que está fazendo?”, os enunciados estão explorando os três aspectos representacionais: os participantes, as ações em que ele se envolve e as circunstâncias. Isso também acontece nos demais enunciados das subatividades: exploram esses aspectos de maneira a conduzir a leitura, a análise e a reflexão da imagem em relação à temática abordada.

A unidade em análise apresenta, também, um vídeo para os alunos. Nesse vídeo há diferentes ações do homem que afetam o meio ambiente. O vídeo também discute o crescimento das grandes cidades e as consequências sociais e ambientais desse crescimento.

Duas atividades referentes a esse vídeo exploram a metafunção interativa: os enunciados das letras b) e c) da atividade 9 (Excerto 4, em destaque em amarelo).

9. Considerando as discussões prévias sobre o crescimento das grandes cidades e suas consequências ambientais e sociais, assista ao vídeo “HOMEM – Este vídeo não te vai deixar indiferente” (acessado em 07/11/201 <http://www.youtube.com/watch?v=E1rZFQazTRc>) e responda as questões a seguir.

“HOMEM” - Este vídeo não te vai deixar indiferente

- Observe o título do vídeo. Quem o personagem representa?
- O título afirma que o vídeo não nos deixa indiferente. Por quê?
- Que sentimentos esse vídeo despertou em você?

<input type="checkbox"/> Contentamento	<input type="checkbox"/> Preocupação
<input type="checkbox"/> Indiferença	<input type="checkbox"/> Alegria
<input type="checkbox"/> Satisfação	<input type="checkbox"/> Tristeza

Figura 4: Excerto 4: Enunciado Interacional

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 38)

No enunciado da letra b) (Excerto 4), o aluno é convidado a interagir com o vídeo de modo a explicar a tese levantada pelo título do vídeo: “HOMEM - Este vídeo não vai te deixar indiferente”. Embora o enunciado não considere a possibilidade da tese não ser confirmada – de o espectador se mostrar indiferente – ele leva o aluno a interagir com o vídeo. O enunciado torna a atividade

interativa por esse fato, por levar o aluno a analisar o porquê de o título afirmar que não o deixará indiferente em relação ao que será mostrado.

Já o enunciado da letra c) (Excerto 4) questiona o aluno quanto aos sentimentos que o vídeo pode ter despertado nele ao assisti-lo. Assim, entendemos que se trata de um enunciado interativo, pois provoca o observador a se posicionar emocionalmente em relação ao que irá assistir. Alguns questionamentos poderiam ser adicionados nesta atividade, de modo que o aluno explorasse com mais detalhes essa interação, por exemplo: Você se identifica com esse personagem do vídeo? Como você avaliaria as atitudes dele? Você faria diferente? Por quê? Você observa algum desses acontecimentos na sua cidade? Questionamentos como esses poderiam colocá-los mais próximos do problema e levá-los a pensar criticamente sobre ele, além de provocá-los a encontrar maneiras de minimizá-lo. Kress e Van Leeuwen, (2006, p. 126) afirmam que a análise das imagens nos aproxima das figuras representadas. Por esse fato, há uma relação imaginária entre os participantes representados e o espectador da imagem.

Já no Excerto 5, o enunciado sugere que os alunos levem em consideração a atividade anterior e, então, respondam as demais questões. Constatamos que a maioria das subatividades na atividade 2 (Excerto 5) apresentam enunciados representacionais, porém, dois deles, as letras a) e e) (em destaque em amarelo) podem ser classificados como composicionais.

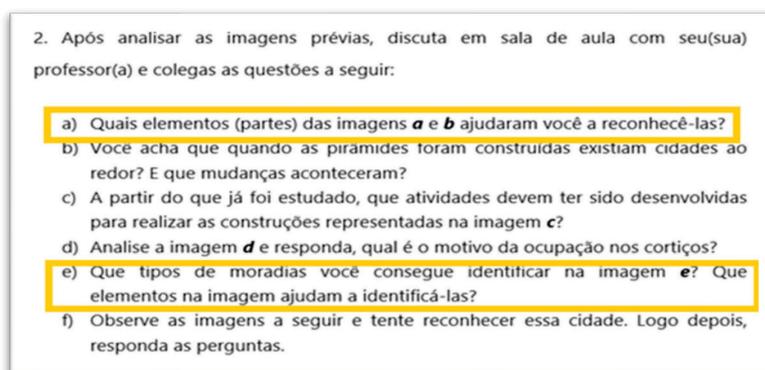


Figura 5: Excerto 5: Enunciado Composicional

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 33)

A metafunção composicional nos permite descrever a organização dos elementos que compõem a imagem como um todo, ou seja, a análise do texto multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177). Para os autores, é preciso visualizar a imagem e o texto verbal de forma integrada, um fazendo parte do outro, observando os três aspectos que integram a composição do texto multimodal: o valor da informação, a saliência e o enquadramento; e não apenas a imagem de forma isolada (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177-178).

Nessa atividade (Excerto 5), os alunos devem analisar tanto a parte textual, na qual estão identificadas as cidades e países, quanto as imagens apresentadas na página. As imagens vêm para complementar o texto verbal - o que podemos afirmar que ocorre durante toda a unidade analisada. A partir dessa comparação, os alunos podem responder os enunciados a) e e) do Excerto 5. Sendo assim, os enunciados fazem questionamentos em relação à constituição dessas imagens, acerca dos elementos que a compõem, o que oportuniza ao aluno analisar as imagens conectando-as ao texto verbal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens não assumem papel meramente ilustrativo, uma vez que os enunciados as colocam como coadjuvantes na discussão da temática da unidade. Identificarmos o foco na metafunção representacional na maioria das atividades, as quais procuram explorar as ações, os participantes e as circunstâncias nas quais os eventos representados ocorrem. Em contrapartida, a unidade explora em grau muito menor a relação entre participantes representados e entre representados e leitores, o que poderia – se mais

recorrentemente explicitado nos enunciados – estimular o posicionamento dos alunos frente às temáticas discutidas. Vale lembrar que os enunciados interativos se tornam relevantes, pois despertam no aluno a possibilidade de eles se engajarem e interagirem com as imagens propostas ao longo da unidade, posicionando-se em relação à temática discutida.

A recorrência de enunciados composicionais também é pequena, o que faz com que a composição e a análise de cada elemento visual dos textos multimodais, apresentados ao longo da unidade, não sejam explorados pelos alunos. Por fim, reforçamos que embora assumindo um papel coadjuvante na unidade, as imagens não são meramente ilustrativas, mas estabelecem relações entre os alunos e o que eles visualizam por meio dos enunciados.

O conceito de multiletramentos engloba a diversidade das práticas letradas da nossa sociedade e se refere tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012). Assim, entendemos que a unidade explora de maneira coadjuvante os textos não verbais e, ao fazê-lo, enfoca seu aspecto ideacional, sendo insuficiente no que tange às demais metafunções. Defendemos que o exercício de análise multimodal precisa ser realizado de modo recorrente, construindo nos leitores o entendimento de que: a) imagens também são textos, e constroem, portanto, significações; b) imagens analisadas a partir dos três enfoques metafuncionais aprimoram o olhar do leitor e ajudam a constitui-lo como leitor multiletrado. Ainda, concordamos com Rojo (2012) que o trabalho com atividades multiletradas se constitui em um exercício diário de interpretação de contextos sociais e culturais, tecnológicos, multimodais do aluno e do universo que o cerca. Na unidade didática, identificamos essa preocupação, de uma maneira geral, embora também tenhamos percebido que algumas atividades ainda explorem a multimodalidade (principalmente as metafunções interativa e composicional) de maneira tímida e limitada.

Para concluir, destacamos que programas de formação continuada - como o que procuramos desenvolver - se constituem em oportunidades de reflexão acerca de como e porque desenvolvemos nossa prática educativa de uma ou outra maneira. Essas práticas, que são ao mesmo tempo pedagógicas e investigativas, possibilitam que os profissionais que delas participam tenham a chance de distanciar-se do seu fazer, refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem e, por fim, repensar/reconfigurar seus conceitos e seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M.N.; ROSA, S, M, G. Avaliação e produção colaborativa de material didático: uma proposta para a formação continuada do professor de LE. *Revista Solta a Voz*, v. 16, n. 2. 2005.
- BELMIRO, C.A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & sociedade*, v. 21, n. 72, p. 11-31, 2000.
- BRUM, M. *Reflections on a collaborative process developed between an in and a pre-service teacher*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A, A. (org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 19-35.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 350.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (org.). *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS L. J. de. *Multimodalidade, gênero textual e leitura: Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FONSECA, M.S.; BORGES, A.T. A produção de material didático e o desenvolvimento profissional de professores de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999. *Anais [...]* Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/iienpec/Dados/trabalhos/G34.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2016.

GONÇALVES, N. G. Produção de material didático para o ensino de História: uma experiência de formação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 933-949, set./dez. 2011.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard educational review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3.ed edition, London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (org.) *Formação inicial e continuada de professores de língua: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas,SP: Pontes Editores, 2009. p. 43-66.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAIN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A.B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London/NY: Routledge, 2006 [1996].

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London, Edward Arnold, 2001.

KUMMER, D. *Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia*. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 39 -58.

- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: Escolhas metodológicas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.
- MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S. S. Teacher Education language in collaborative and critical reflective contexts. *In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H; GIL, G. (org.). Educação de professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008. p.105-124.
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIGALDO, S. S. (org.). *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- MARCONDES, M. E. R *et al.* Materiais instrucionais numa perspectiva CTSA: uma análise de unidades didáticas produzidas por professores de química em formação continuada. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 14, p. 281-298, 2016.
- MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. *In: MOTTA-ROTH, D., CABAÑAS, T.; HENDGES, G.R. (org.). Análise de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria: PPGL, 2008. p. 243-272
- MOTTA-ROTH, D.; NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, n. 2, p. 319 - 349, 2009.
- NASCIMENTO, R. G. D; BEZERRA, F. A. S; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2012.
- PREDIGER, A.; KERSCH, D.F. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/3419/2565>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.
- SANTOS, F.M.T. Unidades temáticas: produção de material didático por professores em formação inicial. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 2, p. 01-11, 2007.
- SILVA, M.Z.V.; ARAÚJO, A.D. Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. *ANTARES*, v. 7, n. 14, p. 01-11, jul./dez. 2015.
- SILVA, C.V. *Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores: análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná. 2007/2008*.Campinas, SP: [s.l.], 2012.
- SILVA, M.G.A.; RODRIGUES, L.P. Multimodalidades e produção de sentidos: o livro didático de português do ensino médio. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 2., 2015. Anais [...]* Local: Campina Grande. Editora Realize, v. 1, 2015.
- TICKS, L. K.; BRUM, M. H.; SILVA, E.A. (org.). *Caderno didático: Programa de formação continuada da Escola Celina de Moraes*. Santa Maria: UFSM, CAL, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, LabLer, 2014. p. 117.
- TICKS, L. K.; BRUM, M. H.; SILVA, E. A. Atividades colaborativas educacionais em contextos escolares. *Projeto de Pesquisa – Registro GAP/CAL n. 030502*, 2012.

VIEIRA, J.A. A multimodalidade nos eventos de letramento. In: VIEIRA, J. SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, Análise de Discurso Crítica Semiótica Social*. Brasília DF, 2015. Disponível em: http://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf. Acesso em: 15 fev. 2017.



Recebido em 06/05/2020. Aceito em 06/08/2020.