LETRAMENTO MULTIMODAL E ENSINO DE LÍNGUAS: A LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS EPISTEMOLOGIAS NA CULTURA DAS MÍDIAS

MULTIMODAL LITERACY AND LANGUAGE TEACHING: APPLIED LINGUISTICS AND ITS EPISTEMOLOGIES IN THE MEDIA CULTURE

Orlando Vian Jr.[1]
[https://orcid.org/0000-0002-0322-7177]
Roxane Rojo[2]
[https://orcid.org/0000-0003-4046-868X]
DOI: https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.12045

Resumo: Este texto se propõe a discutir as noções de modo e de letramento multimodal e sua relevância para o campo de ensino de línguas estrangeiras inserido na cultura das mídias, dado ao fato de que aprendizes, no ensino fundamental, médio, superior e em cursos de idiomas, têm acesso constante a tecnologias digitais móveis para o seus processos de aprendizagem e, por essa razão, estão em contínuo contato com multimodalidades propiciadas pelas novas tecnologias. Interessa-nos, sobremaneira, a discussão sobre os aspectos epistemológicos no campo da Linguística Aplicada e ensino de línguas estrangeiras e o papel que a multimodalidade e o letramento multimodal exercem nessas práticas, essenciais ao ensino e à aprendizagem das tais línguas e à formação de professores que irão ministrá-las.

Palavras chave: Modo; letramento multimodal; ensino de língua estrangeira; Linguística Aplicada.

Abstract: This text aims to discuss the notions of mode and multimodal literacy and their relevance to the field of language teaching within media culture, given the fact that learners in elementary, secondary, higher education and language courses are frequently accessing mobile digital technologies for their learning processes and, for that reason, they are also in contact with multimodalities afforded by these technologies. We are particularly interested in approaching the epistemological aspects in the field of Applied Linguistics and foreign language teaching and the role that multimodality and multimodal literacy play in these practices, which are essential to foreign language learning and teaching and foreign language teacher education.

[1] Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Guarulhos. Mestre e doutor em Linguística Aplicada pela PUC-SP. Professor associado de Língua Inglesa, Departamento de Letras, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH). Email: orlando.unifesp@gmail.com.

[2] Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestra e doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP. Professora associada livre docente de Linguística Aplicada, Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Email: rrojo@mac.com.

CC BY NC SA

Keywords: Mode; multimodal literacy; foreign language teaching; Applied Linguistics.

INTRODUÇÂO

A palavra desenhada no papel era a minha máscara, o meu amuleto, a minha mezinha.
Mia Couto, 2012, A confissão da leoa, p. 87

O texto de Mia Couto em epígrafe situa-nos poeticamente no vasto campo da multimodalidade: imprime um aspecto visual à palavra escrita, em que esta assume o papel de máscara, de amuleto, de remédio. O que ressalta a importância de considerarmos que mesmo em um texto totalmente verbal, com código escrito impresso, sem imagens ou outras semioses, são usados recursos que imprimem características multimodais, como fontes de diferentes formas e tamanhos, que podem se configurar em negritos ou itálicos, além de alinhamentos à esquerda, direita ou centralizados e outros recursos tipográficos em títulos de capítulos, espaçamento, paragrafação etc., reforçando o caráter multimodal de todo texto, como já houvera advertido Kress (2000).

Inserindo esse aspecto multimodal dos textos no mundo atual e, mais especificamente, no campo da Linguística Aplicada (LA, doravante) e, em um escopo mais reduzido, na área de ensino de línguas estrangeiras (LEs, daqui por diante), presenciamos o fato de que as características multimodais que medeiam as relações por meios tecnológicos é um dos desafios mais instigantes a ser enfrentado pelos professores no ensino das respectivas LEs que ensinam em distintos contextos.

Isso se deve ao fato de estarmos inseridos em ambientes digitais de cultura participativa, nos termos de Jenkins (2009, p. 30), que "contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação". Nesse cenário de participação e a partir desses desafios, a LA, como campo de investigação, empenhada em produzir conhecimento científico como forma de responder às demandas sociais, incita a pesquisa, o debate e a reflexão sobre o papel do letramento multimodal no ensino de LEs.[3] Uma das principais razões está associada à realidade de alunos no ensino fundamental, médio, superior e em cursos livres de idiomas terem acesso frequente às tecnologias digitais e fazerem uso constante de dispositivos móveis para seus processos de aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeiras e adicionais.

Como forma de encetar esse debate, organizamos este texto a começar pela contextualização estabelecida nesta introdução. Em seguida, na primeira seção, debatemos a questão dos diálogos disciplinares da LA a partir da relação entre os letramentos e as mídias e seu papel no campo do ensino de LEs. São discutidos, na sequência, aspectos relacionados aos desafios epistemológicos para a LA na era das mídias. Por fim, na seção 3, discutimos o letramento multimodal, sua relevância no ensino de línguas e desafios epistemológicos para a LA. Concluímos tecendo considerações sobre o papel da multimodalidade no ensino de LEs e os insumos que essas questões trazem para as concepções epistemológicas na LA.

[3] Estágio pós-doutoral desenvolvido no Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada, da UNICAMP, pelo primeiro autor, sob supervisão da segunda.

1. LETRAMENTOS E MÍDIAS NO CAMPO DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E DIÁLOGOS DISCIPLINARES

A simples menção a letramentos, mídias e seu uso no campo de ensino de LEs faz emergir o pressuposto de que é necessário que se adote uma perspectiva *inter/multi/trans/in*disciplinar para abordar o assunto, pois trata-se de um campo eminentemente complexo e multifacetado, por envolver semioses, sujeitos e objetos que se imiscuem para que o processo de ensino e aprendizagem seja levado a cabo.

No campo da LA, esses diálogos disciplinares já passaram pelas questões de *inter* e *trans*disiplinaridade (PASCHOAL; CELANI, 1992), chegando a uma abordagem guiada pel*a in*disciplinaridade proposta por Moita Lopes (2006), caracterizando-se por mudanças epistemológicas que, pela natureza de seu trabalho com a linguagem e pelo papel do linguista aplicado no mundo atual, passou por fases em relação ao conhecimento disciplinar da área. Ainda nos anos 1990, Rajagopalan (1992, p. 320) já sinalizava para o fato de que "as disciplinas acadêmicas já não se constituem mais em blocos institucionais, não obstante todo o esforço no sentido de preservar os muros de demarcação".

Ao final daquela década, Signorini e Cavalcanti (1998) organizam um volume em que são debatidas questões e perspectivas da relação entre a LA e a transdisciplinaridade, como forma de discutir os avanços da área, uma vez que "a imagem da explosão também enfatiza a da passagem de um estado de coisas para outro, ou de uma certa ordem para outra, sempre sujeita a novas configurações" (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 7).

Essas novas configurações ressoam no campo e, no início da década seguinte, emerge uma "linguística voltada para questões práticas" conforme propunha Rajagopalan (2003, p. 12) de uma perspectiva crítica, para a qual o autor asseverava que "acreditar numa linguística crítica é acreditar que podemos fazer diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia-a-dia".

Em 2006, emerge a linguística *in*disciplinar, consubstanciada por Moita Lopes (2006) e secundado pelos colegas produtores dos demais textos que compõem a coletânea organizada pelo autor. Para esse autor (MOITA LOPES, 2009, p. 19), a LA é indisciplinar "tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente [...] para compreender o mundo atual".

Em texto anterior, de 1999, Moita Lopes apresentava seis fotografias do campo da LA na área do ensino de LEs nos 30 anos anteriores. O autor (MOITA LOPES, 1999, p. 434) conclui seu texto afirmando que "[a] natureza interdisciplinar da LA na área de LEs deverá ser cada vez mais ampliada, já que a tendência nas Ciências Sociais e Humanas me parece ser a de que é impossível se entender qualquer ato humano dentro do limites de uma única disciplina", ou seja, o autor resgata o mote da LA e sua intersecção com outras áreas do conhecimento.

Se considerarmos esse percurso da LA e o reinserirmos no cenário da cultura das mídias (SANTAELLA, 1992, 2003; ROJO; MOURA, 2019), estabelecendo, assim, um diálogo com a semiótica e a comunicação, é necessário tomarmos como ponto de partida para esse diálogo o que Santaella (2003) considera como as seis eras da cultura da mídias, compreendendo: cultura oral, cultura escrita, cultura do impresso, cultura de

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 216 – 232 | set/dez 2020

massas, cultura das mídias e a cultura digital ou cibercultura. Santaella (2005, p. 9) reforça que, embora essas eras sejam sequenciais, "o surgimento de uma nova era não leva a anterior e anteriores ao desaparecimento. Elas vão se sobrepondo e se misturando na constituição de uma malha cultural cada vez mais complexa e densa".

Ao situarmos a LA na referida cultura das mídias, é importante considerar o fato de que, como também apontado por Santaella (2003, p. 24), "a cultura virtual não brotou diretamente da cultura de massas, mas foi sendo semeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais a que chamo de 'cultura das mídias'".

Como linguistas aplicados, preocupados em compreender a sociedade em que estamos inseridos do ponto de vista das linguagens, textos, discursos e gêneros que nela circulam, resgatamos o percurso da LA no Brasil, que se constituía inicialmente como aplicação da linguística ao ensino de LEs, passando por décadas de pesquisas e estudos, culminando com os desafios atuais que se descortinam e um deles está relacionado à cultura da mídias e às tecnologias digitais que dela fazem parte e, mais especificamente, as tecnologias usadas no e para o ensino de LEs.

Pela perspectiva proposta por Hepp (2015), deve-se ainda considerar a existência de três elementos que devem ser levados em conta na passagem para a atual cultura das mídias. Conforme sinalizado pelo autor (HEPP, 2015, pp. 20-21), é importante ponderar, em primeiro lugar, sobre "a importância das tecnologias dos meios na mudança de culturas das mídias de hoje" e, como segundo elemento, o autor indica que é necessário considerar as mudanças nas formas de comunicação, uma vez que estas indicam mudanças nos 'objetos' por meio dos quais nos comunicamos e isso ficou bastante visível no mundo durante e após a pandemia do Corona vírus. Por fim, como terceiro elemento, devem-se levar em consideração as relações que mantemos com "os objetos da tecnologia dos meios".

Tanto os elementos sugeridos por Santaella como por Hepp trazem para a LA um elemento primordial relacionado à linguagem e às mudanças advindas com os usos das tecnologias nas interações sociais, estabelecendo uma nova maneira de concebermos as relações humanas e, por conseguinte, a cultura e as linguagens, textos, discursos e gêneros que a manifestam.

Após discutir a dificuldade em se definir o termo cultura, para que, a partir dele e da perspectiva da semiótica, se possa definir a cultura das mídias, Santaella (1992, pp. 38-39) aponta para o fato de que "é a cultura em geral que a cultura das mídias tende a colocar em movimento, ou seja, tende a acelerar o trânsito entre as diversas formas de cultura, fazendo-as saltarem de um setor a outro". É exatamente o que presenciamos no contexto atual: a interação social por meio das redes, propiciadas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Esse cenário leva a questionar e a repensar as práticas de linguagem e de ensino e aprendizagem e, como consequência, os letramentos. Nesse sentido, Rojo e Moura (2019) oferecem uma contribuição para o campo quando discutem, a partir das noções de letramentos/multiletramentos/novos letramentos, como estes se configuram em relação às tecnologias e mídias ao longo do tempo, indo da mídia, para a multímida, passando pela hipermídia e culminando com a transmídia. Essas características, bem como o percurso das eras das mídias já referidas, permitiram aos autores levantar aspectos para tratar da imagem estática, da imagem dinâmica, da linguagem sonora e da

linguagem verbal.

De uma perspectiva paradigmática, os autores (ROJO; MOURA, 2019, 49-218) traçam os paradigmas para as quatro semioses que, grosso modo, podem ser resumidas conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1: Paradigmas propostos para imagem estática, dinâmica, som e verbal

Imagem estática	Imagem dinâmica	Som	Verbo/Texto
Pré-fotográfico Fotográfico Pós-fotográfico	Pré-cinematográfico Cinematográfico Pós-cinematográfico	Modal Tonal Pós-tonal (ou serial)	Pré-tipográfico Tipográfico Pós-tipográfico

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Rojo e Moura (2019, pp. 49-218)

Em seu levantamento, os autores utilizam uma abordagem bakhtiniana para o debate, com base no conceito de arquitetônica proposto por Bakhtin constante da leitura do percurso teórico percorrido por Faraco (2011) sobre a obra do pensador russo. Rojo e Moura (2019, p. 50) afirmam que essa escolha se deve, principalmente, para evitar a crítica comum de utilizar o termo "gramática", como o fazem Kress e van Leeuwen ao tratar do design visual, por exemplo, o que, supostamente, imprime aspectos pensados para a língua e o código escrito, e passam a ser utilizados para outros sistemas semióticos que apresentam organização bastante diversa de uma gramática.

Esses elementos componentes dos paradigmas apresentados no Quadro 1 para as quatro semioses abordadas por Rojo e Moura (2019) funcionam como propulsores de infindáveis reflexões sobre a questão disciplinar e a relação entre a LA e os demais campos do saber, pois cada um dos aspectos usados no campo induzem recorrer a outras áreas para a compreensão das linguagens em uso, no campos das artes, comunicação, história, música, cinema, teatro, sociologia, antropologia, design e tantas outras, a depender das semioses envolvidas.

Com o advento do Corona vírus em nossa sociedade no início de 2020, após apenas alguns dias da pandemia, o Zoom, por exemplo, passou a ser o aplicativo mais baixado, pois as interações passaram a ocorrer em grupos por meio de tecnologias que pudessem propiciar reuniões outrora ocorridas presencialmente em empresas, em salas de aulas, em igrejas, templos, casas de cultura, shows, congressos, entrevistas e outras tantas possibilidades.

Esse cenário, considerando especificamente a LA e, em um escopo ainda mais reduzido, o ensino de LEs, fez com que passássemos a enfrentar alguns desafios epistemológicos para o campo, como discutimos na próxima seção.

2. DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A LA NA ERA DAS MÍDIAS

Na década de 1990, as concepções epistemológicas comumente em circulação no campo da LA concebiam-na, conforme indicado por Celani (1992, pp. 16-20) a partir de

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 216 – 232 | set/dez 2020

três perspectivas: (i) como ensino/aprendizagem de línguas, (ii) como consumo e não como produção de teorias e (iii) como área interdisciplinar.

Essas concepções, praticamente três décadas depois, associadas às transformações tanto no campo da LA como no mundo em sentido mais amplo, incita a trazermos para a discussão os elementos da cultura das mídias indicadas na seção anterior, fazendo emergir a necessidade de abordarmos o ensino pela perspectiva dos letramentos, dos novos letramentos e dos multiletramentos, exigidos para as práticas múltiplas com o uso de diversas semioses nas salas de aula e, posteriormente, nas interações à distância por meio das tecnologias digitais.

Já havia sido apontado por Rojo (2012, p. 19) que a multissemiose ou multimodalidade dos textos circulando em nossas vidas exigem multiletramentos, uma vez que são necessárias "capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar", ou seja, o mundo multimodal em que estamos inseridos requer mecanismos de ensino para que esses aspectos multimodais ou multissemióticos sejam abordados nas salas de aulas de ensino de LEs. Rojo e Moura (2019) reforçam esse aspecto posteriormente ao afirmarem que, ao trabalharmos com "textos – escritos, impressos ou digitais –, não temos mais apenas signos escritos. Todas as modalidades de linguagem ou semioses os invadem e com eles se mesclam sem a menor cerimônia" (p. 11).

O desafio que se apresenta aos professores, a partir dessa realidade, é: como trabalhar, na sala de aula de LE, essas multissemioses ou multimodalidades, principalmente por sermos egressos de uma tradição centrada no texto verbal?

Abandonando apenas o texto escrito e caminhando em direção a uma análise das imagens, Kress e van Leeuwen propõem a chamada Gramática do Design Visual (GDV, doravante), ainda na década de 1990, mas vale ressaltar, no entanto, que os autores, pela própria evolução dos meios e levando-se em consideração a evolução das eras da cultura das mídias elencadas anteriormente, referiam-se à imagem estática, impressa na página de um livro ocidental[4], revista, jornal ou outro meio impresso.

No Brasil, a questão da relação entre a representação escrita e as imagens também vem sendo debatida há algum tempo. Dionísio (2006, p. 132), por exemplo, já afirmava que estas "não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa". Mas autores como Heberle e Meurer (2007) já discutiam a inserção da multimodalidade no ensino de LEs. Heberle possui um vasto percurso de ensino e pesquisa, com muitos resultados do impacto da multimodalidade no ensino de LEs, como pode ser verificado em diversos trabalhos da autora (cf. p.ex. HEBERLE, 2010, 2015, 2019) entre outros em coautorias.

Com as mudanças tecnológicas, outras semioses passaram a ser incorporadas aos textos impressos e, em seguida, aos textos veiculados em telas de computadores e outros dispositivos, aplicativos, computadores, *tablets*, *smartphones* e outras tecnologias móveis, possibilitando novos recursos para o aprendizado de uma LE.

[4] Importante considerar esse aspecto, pois em algumas línguas orientais lê-se da direita para a esquerda, o que tem impacto no que propõem os autores sobre a organização da imagem da esquerda para a direita nas culturas ocidentais.

Partindo-se dessas transformações, novos desafios epistemológicos emergem no campo de ensino de LE e na LA, uma vez que as novas práticas digitais exigem que se revisitem noções como a de modo e de multimodalidade e como estas passaram a circular no campo da LA e para os linguistas aplicados interessados em compreender, analisar e descrever tais práticas e seus possíveis usos em contextos de prática.

Dois conceitos bastante relevantes para essa compreensão são as noções de mídia e de modo. Para discutir ambos, Rojo e Moura (2019, pp. 36-39) estabelecem o diálogo entre as áreas da mídia e educação para mídia, de um lado, e entre semiótica e educação, por outro, colocando em diálogo as proposições de Kress, para a discussão da perspectiva da mídia e educação, e de Buckingham, pela perspectiva da semiótica e educação, no intuito de apresentarem "dois olhares diferentes para o papel das mídias nos textos e letramentos contemporâneos" (ROJO; MOURA, 2019, p. 37).

Pela perspectiva da semiótica, Santaella (2009, p. 19) houvera proposto três tipos de leitores: contemplativo, movente e imersivo. Sendo o contemplativo aquele que lia o livro impresso, com imagem fixa, na era pré-industrial. O movente, por seu turno, corresponde ao leitor do mundo em movimento, dinâmico, produto da Revolução Industrial, que surge com o advento e explosão do jornal, podendo mover com seu texto pelos contextos dos quais participa. O leitor imersivo, por seu turno, se refere ao leitor dos espaços da virtualidade. Uma década depois dessa proposta, pode-se pensar em um novo tipo de leitor, que incorpora aspectos de cada um dos que o precedem.

Para a compreensão desses distintos tipos de leitores, devemos levar em consideração, ainda, algumas definições apresentadas por Santaella (2007) para que se possam adotar diretrizes metodológicas para o trabalho com os elementos multimodais no ensino de LEs e, dentre tais definições é preciso considerar as noções de hipertexto e hipermídia, bem como as noções de modalidade, multimodalidade, mídia e multimídia. Outro termo que não é abordado, mas que é extremamente relevante para a discussão, é a noção de modo.

Um primeiro aspecto que emerge, da teoria proposta por Halliday, é a polissemia da palavra modo, em língua inglesa, e diferentes possibilidades no âmbito da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) do autor e suas traduções para a língua portuguesa. Temos, em sua gramática, os termos *modo* (do inglês *mode*) para se referir à variável de contexto que determina a função que a linguagem exerce, bem como ao que os participantes têm como expectativa do que a linguagem possa fazer por eles em uma situação específica. Temos, ainda, o termo *Modo* (com inicial maiúscula), elemento da estrutura interpessoal da oração e, por fim, o termo MODO (todas maiúsculas), que se refere ao sistema pessoal primário, isto é, faz referência à gramaticalização do sistema semântico de Funções de Fala na oração. É uma norma da notação sistêmica o uso do tipo Versalete – isto é, um termo das artes gráficas em que as letras têm a mesma forma das maiúsculas, no entanto, escrita no mesmo tamanho das minúscula –, para fazer referência aos sistemas componentes do sistema linguístico na GSF.

Essa nomenclatura, à primeira vista, pode parecer confusa ao leitor não familiarizado com a teoria e sua terminologia, mas ao passo que se utiliza e se avança na teoria, os termos tornam-se corriqueiros. Remetemos o leitor ao trabalho de Fuzer e Cabral (2014), para uma ampliação desses termos e outros elementos da GSF de

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 216 – 232 | set/dez 2020

Halliday utilizados neste texto. Dessa nomenclatura advém o termo "modo" utilizado por Kress em seus textos e, posteriormente, por Kress e van Leeuwen, pois os autores adotam a perspectiva sociossemiótica de Halliday para a sua GDV, assim como a noção de metafunção.

Se retomarmos a noção de metafunção, proposta em Halliday (1978) para abordar a língua como sistema semiótico, percebemos a adaptação necessária quando as três metafunções propostas por Halliday para a língua – nomeadamente as metafunções ideacional, interpessoal e textual – tiveram que ser adaptadas para a análise de elementos visuais, na elaboração de Kress e van Leeuwen (1996/2006), para que análises dos elementos visuais pudessem ser realizadas, passando, portanto, às denominações de representacional, interativa e composicional.

Serafini (2014), tomando por base o que propõe Halliday (1978), bem como as ampliações para o visual constantes de Kress e van Leeuwen (1996/2006) para considerar os textos multimodais, utilizará também a nomenclatura de metafunção, mas nomeando-as de representacional, interpessoal e composicional para o que denomina "metafunções multimodais" (SERAFINI, 2014, p. 46). Nesse percurso, temos, assim, no Quadro 2, a seguinte correlação entre as noções de metafunção para as três linguagens:

Quadro 2 – Correlação da noção de metafunção nas três perspectivas

Língua	Design Visual	Multimodalidade
Halliday	Kress e van Leeuwen	Serafini
Código semiótico da linguagem verbal	Código semiótico da imagem estática	Código semiótico da multimodalidade
ideacional	representacional	representacional
interpessoal	interativa	interpessoal
textual	composicional	composicional

Fonte: Elaborado pelos autores

Rojo e Moura (2019, p. 39) asseveram que sua escolha do termo multissemiose em vez de multimodalidade se deve ao fato de que os autores não utilizaram as "obras do GNL[5], ou de Kress e seus colaboradores na exposição e análise das diferentes semioses, mas buscamos autores mais afinados com cada uma das mídias e semioses analisadas" nos capítulos de sua obra.

Neste texto, por estarmos tratando do ensino de LEs e pelo fato de a língua exercer significativo papel em relação aos demais sistemas semióticos, retomamos a relevância de que, do ponto de vista epistemológico, é necessário considerar os modos em funcionamento em simultaneidade com os demais e as propiciações por eles viabilizados. Consideramos, também, os frequentes diálogos com Rojo em cursos, congressos, debates, reuniões de grupos de trabalho e pela própria natureza do projeto em

[5] Acrônimo usado pelos autores para se referir ao Grupo de Nova Londres (*New London Group*, no original inglês), cujos componentes se juntaram em 1994 para discutirem uma pedagogia de letramento, cujo manifesto foi publicado em 1996.

desenvolvimento, conforme mencionado na nota de rodapé 1, em função da filiação teórica do primeiro autor no campo da Linguística Sistêmico-Funcional e o ensino de LEs e, por essa razão, uma retomada dos conceitos de modo em Halliday e em Kress e van Leeuwen e, para o letramento multimodal, em Serafini, que toma por base esses três autores, mas também teóricos das artes, design gráfico, tecnologia, letramentos, dentre outros.

Kress (2010), em função de transformações dos letramentos na era das novas mídias, revisita a noção de modo, uma vez que, segundo o autor, "não é mais possível pensar sobre letramento isoladamente de uma vasta gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos" e, por essa razão, passa a exercer significativa importância a noção das propiciações[6] proporcionadas pelas novas tecnologias, alterando significativamente, portanto, a noção de modo, uma vez que as tecnologias tornaram possível a multiplicidade e a simultaneidade de modos e a propiciações que estes permitem, a depender da tecnologia utilizada.

O autor aponta ainda para a maneira como um recurso cultural pode funcionar ou significar, a depender das distintas materialidades, lógica semiótica e ação social a que os modos servem e as propiciações que possibilitam, uma vez que o autor está tratando de uma abordagem sociossemiótica e, numa abordagem dessa natureza, a ênfase deve ser posta no aspecto material do modo, mas também no aspecto cultural ao longo do tempo em que tal modo foi usado (KRESS, 2017, p. 61).

Fica estabelecida assim, uma relação indissociável entre modo, multimodalidade e composição multimodal e, como implicações para o ensino, entre as noções de letramento, letramento visual, letramento midiático e multiletramentos.

Pela evolução das culturas e das sociedades, a importância da imagem está relacionada ao que apontam Kress e van Leeuwen (2006, p. 34) ao discutirem o papel da imagem nas sociedades e como os sujeitos lidam com elas. Segundo os autores, as sociedades têm a tendência a "desenvolver modos explícitos para falar sobre os recursos semióticos que valorizam como mais relevantes e que exercem um papel importante em controlar compreensões comuns das quais precisam para funcionar".

Como membros de uma sociedade, portanto, os sujeitos desenvolvem recursos semióticos, compreendidos como produto do trabalho semiótico dos membros de uma comunidade ao longo do tempo, como preceituam Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016, p. 71).

Devemos, assim, considerar os recursos semióticos utilizados por professores para o ensino de LEs. Embora estejam tratando diretamente do ensino de ciências, o trabalho desenvolvido por Kress, Jewitt, Ogborn e Charalampos (2014) foca a ideia dos diferentes sentidos construídos pelos modos na produção de sentidos em cada contexto e, com base nisso, os autores propõem a adequação dos pressupostas da multimodalidade para a sala de aula, discutindo elementos como: (i) o fato de que os diferentes participantes no processo de ensino e aprendizagem acessam e entendem os significados de maneiras diferentes; (ii) os sentidos produzidos são resultado da inter-relação entre a língua e os demais modos e recursos semióticos; (iii) os membros de um meio social,

[6] Usamos no decorrer do texto o termo "propiciação" como correspondente à palavra inglesa affordance, utilizada no texto original por Kress.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 216 – 232 | set/dez 2020

como a sala de aula, criam e recriam os modos existentes de acordo com as necessidades de comunicação. Voltamos ao exemplo da pandemia de Corona vírus, que nos obrigou a criar novas propiciações para antigos modos, como é o caso das antigas ligações de áudio, que passaram a ocorrer em vídeo e para um grande número de pessoas ou alunos simultaneamente, ou as palestras transformadas em *lives.*

Como afirma Kress (2017, p. 70), em função das possibilidades de propiciações oferecidas, "as escolhas de modos têm consequências sociais, epistemológicas e ontológicas". Ou seja, tudo depende dos meios envolvidos e quais sentidos pretendem ser construídos e, a partir daí, ficarão evidentes as características de quais modos e quais combinações entre eles serão propiciadas pelos modos escolhidos, sendo, portanto, o pensamento em relação a um modo específico ou a uma composição multimodal.

Temos, dessa forma, novos desafios epistemológicos para o campo do ensino de LEs e o papel da linguagem escrita e as demais linguagens e suas semioses e que devem ser levadas em conta para as práticas contemporâneas, tanto de ensino e aprendizagem quanto de formação de professores e de produção e análise de material didático para essas novas realidades hiper e transmídia.

3. LETRAMENTO MULTIMODAL, ENSINO DE LES E DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A LA

Como forma de produzirmos respostas aos desafios apresentados pelo momento sócio histórico vivido, as epistemologias que emergem para sua compreensão devem buscar subsídios múltiplos, como são múltiplos os letramentos, os modos, as semioses, principalmente se considerarmos o momento pós-pandemia de Corona vírus em todo o mundo, que, em função do isolamento social, passou a exigir que as interações fossem mediadas pelas tecnologias móveis e digitais.

A partir dessa perspectiva epistemológica, é necessário considerarmos as premissas básicas da multimodalidade, principalmente associadas ao fato de que os sentidos são construídos e transmitidos por meio de diferentes recursos semióticos e cada um deles oferece potencialidades e limitações e que, por essa razão, pela combinação de modos, faz-se necessário pensarmos, especificamente para o ensino de LEs, mas também generalizável para outras áreas de ensino, em composições multimodais e os modos que as compõem. Reforçando nosso foco específico, neste texto, no ensino de LEs, não podemos perder de vista duas questões básicas, conforme apontadas por Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016, p. 14), ligadas ao fato de que a língua é o modo que oferece mais recursos e o mais importante e mais amplamente divulgado, associado ao fato de que a língua pode ser estudada isoladamente.

Dado esse cenário, o letramento multimodal deve ser parte integrante do ensino de LEs, para que seja despertada nos alunos a conscientização sobre o papel multimodal da linguagem, bem como sua inter-relação com os demais aspectos sociais, culturais, identitários e, da mesma forma, deve fazer parte do trabalho pedagógico e, como tal, necessita ser abordado nos cursos de formação inicial em Letras, para que os professores em formação tenham acesso às potencialidades da exploração dos aspectos multimodais no ensino de LEs e a importância de se explorar a integração entre os modos semióticos e como estes constroem significados nos textos.

Inserindo essa ideia na cultura midiática, é necessário repensar a forma de se abordar os textos, o papel e importância das propiciações trazidas pelas tecnologias digitais e as reconfigurações de muitas práticas sociais como efeito das interações por meios digitais em redes sociais e pelas recomendações dos órgãos de saúde para o isolamento social durante a pandemia. Uma vez que passou a ser regra evitar aglomerações, muitas das interações passaram a ser via tecnologias e as várias possibilidades proporcionadas pelos diferentes aplicativos, programas, pacotes, softwares e demais instrumentos relacionados.

É relevante levar em consideração, ainda, o fato de que essa inserção na cultura midiática nos induz a considerar o valor da linguagem para a cognição humana, pois, como nos alertam Halliday e Matthiessen (1999), o ser humano é ao mesmo tempo um indivíduo biológico, social e sociossemiótico. Essa inter-relação indica-nos que, por ser um organismo biológico que nasce em uma população biológica como membro da espécie humana é, ao mesmo tempo, um indivíduo, que nasce em um grupo social como membro da sociedade, além de ser um construtor de sentidos[7] como membro de uma comunidade de fala.

Esse pertencimento biológico, social e sociossemiótico levou os autores a classificarem ainda os sistemas sociossemióticos e biossemióticos. Aqueles correspondem aos sistemas que são realizados por meio da língua, ao passo que estes são sistemas por meio dos quais a língua interfere no ambiente biológico, tais como os processos de percepção, táteis, visual e assim por diante (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 606).

Esses aspectos cognitivos e sociossemióticos nos fornecem a tônica para indicar a necessidade de considerarmos o papel essencial da língua no trato com os sistemas semióticos à disposição dos indivíduos em suas relações sociais. No caso específico do ensino de LEs, temos uma ampla gama de elementos interagindo para que o processo ocorra, sendo a língua apenas um deles, podendo ser caracterizado, portanto, como um processo metalinguístico, pois a língua é usada para ensinar a própria língua, o que já é um indício bastante significativo do aspecto multimodal da aprendizagem e, por conseguinte, da necessidade de reduzirmos o escopo para o ensino, uma vez que a língua não pode ser ensinada como um todo e, por essa razão, é decomposta em partes e adaptadas pedagogicamente para que sejam ensinadas. Nossa proposta aqui, portanto, é adotar como prática pedagógica a composição multimodal como elemento de ensino para cada uma das partes decompostas, a depender do foco da atividade, da aula, do curso e do segmento.

A complexidade dos elementos envolvidos no processo de aprendizagem de uma LE tem sido abordada em diversos estudos, tais como Lightbown e Spada, que expõem o processo de aprender uma primeira língua na infância e as perspectivas que podem ser usadas para explicar o processo e, em seguida, os elementos envolvidos no aprendizado de uma LE e as várias características que podem determinar o processo, como a inteligência, a aptidão, os estilos de aprendizagem, a personalidade, as atitudes e motivação,

[7] Utilizamos o termo "criador de sentidos" como equivalente ao original inglês meaner empregado por Halliday e Matthiessen, 1999, p. 610.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 216 – 232 | set/dez 2020

a filiação a grupo étnicos e identitários, questões da sala de aula e idade, dentre outros, conforme explicitado pelas autoras em capítulo sobre as diferenças individuais na aprendizagem de segunda língua (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, pp. 75-101).

Levando em consideração tantas variáveis, acrescentamos, ainda, o que Serafini (2014, pp. 105-166), na terceira parte de sua obra sobre a leitura do visual, apresenta como unidades de estudo para diferentes possibilidades para que sejam trabalhadas composições multimodais relacionados a livros de ilustrações infantis, livros sem palavras, livros somente com imagens, livros de ilustrações com ficções históricas, livros de ilustrações informativos, romances ilustrados, romances gráficos, cartuns e histórias em quadrinhos, anúncios, notícias, filmes e mídia digital, ou seja, trata-se de uma gama vastíssima de possibilidades, para as quais é impossível determinar apenas um modo de ensino ou aplicação. Somente o professor reflexivo e informado dessas diversas possibilidades e ciente de seu contexto e de seus participantes é quem poderá determinar as abordagens pedagógicas adequadas à sua comunidade de prática para o ensino e aprendizagem da LE que ministra.

Adotar uma composição multimodal como objeto de ensino permite que sejam trabalhadas as diferentes semioses que formam uma composição. Nos termos de Serafini (2014), uma composição multimodal (*multimodal ensemble*, no original em inglês), corresponde a "um texto composto de mais de um modo", ou seja, trata-se de um texto multimodal, com a diferença de que, a partir de um arcabouço em que sejam trabalhadas as diferentes semioses e não apenas o verbal, criam-se possibilidades de construção de sentidos a partir da integração entre as distintas semioses integrantes da composição multimodal sob estudo sejam em materiais didáticos impressos, eletrônicos ou quaisquer outros suportes ou recursos transmídia.

Os processos transmídia, sinalizam Rojo e Moura (2019, p. 46), estão relacionados às possibilidades proporcionadas pela forma "como esferas/campos sociais diversos [...] e as diferentes mídias e linguagens [...] podem se unir e misturar para criar novos discursos em gêneros híbridos". Isso reforça o aspecto das esferas/campos sociais em que se inserem os participantes.

Para explorar pedagogicamente as composições multimodais, Serafini (2014) propõe um arcabouço curricular composto por três fases: Exposição, Exploração, Engajamento e visa, sobretudo, conforme sinaliza o autor, "fornecer aos alunos níveis apropriados de suporte e desafios ao passo que se desenvolvam de neófitos a expertos, ou de consumidores a produtores (SERAFINI, 2014, p. 92).

Levando em consideração os textos que circulam nos materiais didáticos para o ensino de LEs, vale basear-se na proposta de Serafini (2014, p. 17) de um contínuo multimodal, uma vez que, ao aprender uma LE, seja por meio de materiais didáticos impressos, por *ebooks*, *sites*, aplicativos e demais possibilidades, geralmente defrontam-se com esses tipos de composições:

Quadro 3: Contínuo multimodal proposto por Serafini

Predominância textual	Estruturas mistas	Predominância visual

Romances tradicionais	Livros de histórias	Fotografia
Ensaios	Revistas	Pintura
Conferências	Páginas da web	Escultura
Documentos legais	Novelas gráficas	Arquitetura
Discursos	Jornais	Livros de histórias sem palavras

Fonte: Traduzido de Serafini (2014, p. 17)

Se considerarmos as culturas multimídia e transmídia em circulação atualmente, devemos incluir as diversas possibilidades de transmissão via o uso da voz e não apenas de texto e imagem, incluindo áudios e *podcasts*, por exemplo. Teríamos, portanto, assim como para os leitores sugeridos por Santaella, de incluirmos mais uma categoria no contínuo proposto por Serafini, incluindo multi/trans/hipermídias.

Ainda digno de menção é o caráter mediador que a imagem pode assumir no ensino de LE, já que muitos elementos podem ser ensinados/aprendidos pelo uso do imagético, como tem sido comprovado pelos muitos aplicativos para o ensino. Além do fato de que alguns aspectos do ensino, como o vocabulário, por exemplo, podem ser feitos por imagens. A título de ilustração dessas possibilidades, citamos a animação em curta-metragem intitulada *Os fantásticos livros voadores do Senhor Lessmore*[8] que pode ser vislumbrada como uma história-metáfora da "invasão do texto" sugerida por Jenkins (2015) pelas imagens, sons e animações típicas da cultura de fãs, que permite a interação que "acaba levando muitos fãs à criação de novos textos, a escrever contos originais" (JENKINS, 2015, p. 69), indicando para um novo aspecto no ensino de LEs e as habilidades envolvidas com as quatro marco-habilidades de produção e compreensão oral e de produção e compreensão escrita

Apresentam-se, portanto, como desafios epistemológicos para a área o papel do digital e das mídias nas práticas vigentes na LA e um redimensionamento das práticas sociais após a pandemia de Corona vírus, pois a vida social e suas interações passaram a exigir novas formas de conceber a linguagem que adquiriram uma característica totalmente multissemiótica e as epistemologias devem acompanhar as práticas, para que soluções sejam buscadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso principal objetivo neste texto foi discutir as noções de modo, de composição multimodal e de letramento multimodal e sua relevância no campo de ensino de LEs e os impactos que algumas das questões relacionadas a este tipo de letramento podem trazer para as epistemologias no campo da LA.

O foco em composições multimodais deve-se principalmente ao fato de os elementos nos livros didáticos, aplicativos, programas e pacotes para o ensino de LEs ocorrerem com a presença de elementos verbais, conjugados a outras semioses, mas sem perder o foco no linguístico, já que é neste que se baseia o ensino das LEs, em seus diversos níveis e segmentos e também pelo fato de o verbal ser o recurso semiótico

[8] Título original: The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OTVnyHwNxD0. Acesso em: 22 de mai.2020.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 216 – 232 | set/dez 2020

mais utilizado no campo.

Nos materiais didáticos utilizados para o ensino de LEs, as unidades são estruturadas a partir da conjunção de elementos verbais, foco do que se pretende ensinar linguisticamente na unidade, associado a elementos visuais ou de outras naturezas semióticas, como sons, imagens, pinturas, músicas, dentre outras que contribuem para a construção dos sentidos no processo de aprendizagem.

Daí advém a nossa sugestão em se pensar o ensino a partir de composições multimodais. Uma composição multimodal pode corresponder a diferentes elementos em um material didático de LE, podendo variar dos elementos que compõem um exercício, por exemplo, ou toda uma página, como são, por exemplo, as páginas de aberturas de livros didáticos no ensino de línguas em diferentes níveis – como já apresentado em Dias e Vian Jr. (2017), Barbosa e Vian Jr. (2018), Bitencourt e Vian Jr (2019), Vian Jr. e Costa (2019) –, ou as telas dos *smarthones*, *tablets*, *laptops*, computadores de mesa e outros dispositivos.

Na introdução de sua obra sobre a cultura da convergência, Jenkins (2009) estava absolutamente correto ao afirmar, uma década atrás, que estávamos entrando na cultura da convergência e que não era surpresa o fato de que, àquela época, não estarmos prontos para lidar com as complexidades e as contradições que advinham, mas o autor ponderava que era necessário "encontrar formas de transpor as mudanças que estão ocorrendo. Nenhum grupo consegue ditar as regras. Nenhum grupo consegue controlar o acesso e a participação" (JENKINS, 2009, p. 52).

Nada mais verdadeiro. E fomos confrontados com essa realidade da convergência aos nos vermos imersos em uma pandemia, em que o isolamento social passou a ser uma tônica e as interações passaram, obrigatoriamente, a ser mediadas por tecnologias digitais, convergentes, obrigando-nos ao já vaticinado por Jenkins no excerto acima: "encontrar formas de transpor as mudanças que estão ocorrendo". E essas formas estão sendo encontradas de diversas maneiras.

Dessa realidade emerge o papel essencial do linguista aplicado na participação para criação, promoção, assessoria e consultoria de políticas públicas que almejem uma visada mais ampla para as LEs nos currículos e no aprendizado, por meio de convergências no contexto das mídias, que dialogue mais de perto com o contexto ao redor.

Concluímos, assim, com a constatação bastante realista de Celani (1992, p. 21), ainda em uma das primeiras publicações em LA do Brasil e as epistemologias vigentes na época, de que "não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha um papel a desempenhar". Como no exposto neste texto, em que as culturas da convergência, das mídias e participativas ecoam questões epistemológicas que devem ser revistas de acordo com os novos tempos e novas culturas

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.R.S.A.; VIAN JR., O. Letramento midiático: inserção do diálogo entre texto visual e verbal no ensino fundamental. **Calidoscópio**, v. 16, n. 3, pp. 380-391, set/dez 2018.

BITENCOURT, A.P.; VIAN JR, O. Multimodalidade em aberturas de capítulos de um livro didático de língua portuguesa. **Intercâmbio**, volume XL, pp. 01-21, 2019.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Linguística aplicada:** da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. pp. 15-23.

DIAS, R.; VIAN JR, O. Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional de Livros Didáticos de Inglês do Ensino Médio da Educação Pública. **Signum**: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 20/3, pp. 176-212, 2017.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros Textuais:** Reflexões e Ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006. pp. 131-144.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as social semiotic: t**he social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M.; **Construing meaning** – a language-based approach to cognition. London: Continuum, 1999.

HEBERLE, V. M. Multimodal literacy for teenage EFL students. **Caderno de Letras,** UFRJ, volume 1, número 27, 2010, pp. 101-116.

HEBERLE, V.M. Estudos em multiletramentos e possíveis intersecções com o ensino de inglês no Brasil. In: MOTA, M.; CORSEUIL, A.; BECK, M.S.; TUMOLO, C. (Org.). **Língua e literatura na época da tecnologia**. Florianópolis: EDUFSC, 2015, pp. 277-290.

HEBERLE, V.M. Linguística Aplicada, multimodalidade e multiletramentos. In: FINARDI, K.R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (Org.). **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada.** Campinas: Pontes Editores, 2019, pp. 55-82.

HEBERLE, VM.; MEURER, J.L. Aspects of visual analysis for the EFL class. In: **Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI**. Belo Horizonte: ABRAPUI/ UFMG/ FAPEMIG, v. 01, 2007, pp. 1-11.

HEPP, A. O que a cultura das mídias (não) é. **Revista Interin**, volume 19, número 1, pp. 3-23. Curitiba, 2015.

JENKINS, H. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. **Invasores do texto** – Fãs e cultura participativa. Nova Iguaçu/RJ: Marsupial Editora, 2015.

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. **Introducing multimodality**. New York: Routledge, 2016.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 216 – 232 | set/dez 2020

KRESS, G. Multimodality: challenges to thinking about language. **TESOL Quarterly**, v.34, pp. 337-340, 2000.

KRESS, G. **Literacy in the mew media age**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G. What is mode? In: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. Second edition. New York, Routledge, 2017.

KRESS, G.R.; van LEEUWEN, T. **Reading images:** the grammar of visual design. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006.

KRESS, G. JEWITT, C.; OGBORN, J.; CHARALAMPOS, T. **Multimodal teaching and learning:** the rhetorics of the science classroom. London and New York: Bloomsbury, 2014.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 4th edition. Oxford: Oxford University Press, 2014.

MOITA LOPES, L.P. Fotografias da linguística aplicada no campo de língua estrangeiras no Brasil. **Revista D.E.L.TA**., volume 15, número Especial, 1999, pp. 419-435.

MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: R.C. PEREIRA; P. ROCA. **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PASCHOAL, M.S.Z. de; CELANI, M.A.A. **Linguística aplicada:** da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

RAJAGOPALAN, K. 1992. Ilocução, locução e a forma linguística. In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Linguística aplicada:** da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 301-324.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão crítica. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1992.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercutlura. São Paulo: Paulus, 2003a.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercutlura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, número 22, pp. 23-32, 2003b.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço** – O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Palo: Paulus, 2005.

SERAFINI, F. **Reading the visual** – An introduction to teaching multimodal literacy. New York: Teachers College Press, 2014.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

VIAN JR.; O.; COSTA, J.O. Multimodalidade em livro didático do ensino fundamental e seu papel no letramento visual. **Prolíngua**, volume 14, número 2, pp. 154-168, 2020

Recebido em 26/05/2020
Aceito em 31/08/2020