



# O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol

## *Critical Multimodal Literacy: The Students' Speech About Politics in the Spanish Lessons*

---

Michelle Soares Pinheiro\*

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada

\*Universidade Estadual do Ceará (UFCE), Fortaleza, Ceará / Brasil

\*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Cedro, Ceará / Brasil

michelle040481@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8499-6658>

**RESUMO:** Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado<sup>1</sup> que investigou sobre o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do 3º ano do ensino médio de uma escola pública cearense (PINHEIRO, 2016). Nosso objetivo principal é relatar especificamente a sexta aula, em que observamos que estes pareciam estar desenvolvendo o letramento multimodal crítico por meio de uma atividade de compreensão leitora do livro didático *Síntesis*. O referencial teórico foi baseado principalmente nos seguintes autores: Callow (2005, 2008); Kress e van Leeuwen (2006); Cassany e Castellà (2010); Newfield (2011); Janks (2012) e Walsh (2010). A metodologia empregada foi a pesquisa-ação, e os resultados das análises revelaram que os estudantes tiveram uma satisfatória compreensão leitora do texto multimodal e conseguiram se posicionar criticamente em relação à situação sociopolítica brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento multimodal crítico; língua espanhola; livro didático; política.

**ABSTRACT:** This article focuses on part of the master's research concerning the critical multimodal literacy of Spanish classes' students from the last year of a public secondary school in the State of Ceará, Brazil (PINHEIRO, 2016). Our aim is to present the sixth class, in which was possible to observe that the students seemed to develop some improvement in their critical multimodal literacy by means of an activity of reading comprehension using the textbook *Síntesis*. The theoretical framework is mainly based on the following authors:

---

<sup>1</sup> A referida pesquisa de mestrado teve a orientação da professora Dra. Antonia Dilamar Araújo da Universidade Estadual do Ceará.

Callow (2005; 2008); Kress and van Leeuwen (2006); Cassany and Castellà (2010); Newfield (2011); Janks (2012) and Walsh (2010). The methodology used was action research, and the results showed that the students had a satisfactory reading comprehension of the multimodal text, in which they could build meaningful reflections and critical positions towards the Brazilian sociopolitical situation.

**KEYWORDS:** critical multimodal literacy; Spanish; textbook; politics.

## 1 As primeiras palavras

Na sociedade atual, especialmente no Brasil, vivemos cercados por imagens nas mais variadas formas como nos outdoors, nas revistas, nos jornais impressos, nas mídias digitais, nas conversas por WhatsApp, entre outras. Não podemos negar que vivemos em uma sociedade semiotizada que exige de nós que prestemos atenção às imagens como textos que veiculam sentidos. Por isso, em sala de aula, devemos usufruir das imagens que estão muito presentes nos livros didáticos, nas práticas sociais dos alunos e no próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo qual os estudantes são avaliados para o ingresso em universidades públicas e privadas do nosso país. Dessa forma, a cada dia estamos mais inseridos em práticas sociais que abrangem principalmente os modos semióticos visuais.

A pesquisa de mestrado, que deu base para este artigo, foi realizada no ano de 2016 com trinta e dois estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual, situada em um bairro da periferia de Fortaleza/CE (aqui não identificamos o nome da escola por questões éticas<sup>2</sup>). A escolha da escola se deu a partir da experiência docente da pesquisadora na escola por mais de dois anos, lecionando espanhol como língua estrangeira (ELE) e também assumindo a função de professora diretora de turma.<sup>3</sup> O que nos possibilitou perceber que os estudantes já possuíam uma postura crítico-reflexiva nas aulas, porém necessitavam melhorar a compreensão leitora de textos multimodais. Atrelado a esse aspecto, observamos que o livro didático poderia ser mais bem explorado e aproveitado nas aulas de ELE, de modo

---

<sup>2</sup> A aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética tem o seguinte número de processo CAAE 53291516.4.0000.5534. Disponível na Plataforma Brasil: < <https://bit.ly/2ljnRfe> >. Acesso em: 15 ago. 2016.

<sup>3</sup> O Projeto Professor diretor de turma consiste em cada turma ser acompanhada por um professor da própria escola a fim de proporcionar uma maior aproximação com os alunos e com a realidade sociofamiliar, em que estes estão inseridos.

que os estudantes pudessem desenvolver a capacidade de “*viewing*”,<sup>4</sup> que consiste na compreensão leitora das imagens, com base na gramática do design visual – GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e nas dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008).

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, em que o pesquisador é o próprio professor dos alunos pesquisados. O objetivo geral desta investigação foi analisar o letramento multimodal crítico dos alunos do 3º ano do ensino médio durante as aulas de língua espanhola, considerando as atividades de leitura presentes no livro didático *Síntesis* (MARTIN, 2010), adotado na escola. No entanto, o nosso objetivo, neste artigo, é dar destaque a uma das aulas do experimento em que alunos e alunas apresentaram indícios de desenvolvimento do letramento multimodal crítico por meio da análise do discurso discente, apresentando reflexões políticas que transcenderam o texto multimodal. Esclarecemos que, segundo Cope e Kalantzis (2006), todo texto é multimodal, mesmo que haja a predominância de um só modo semiótico. Diante do exposto, começaremos apresentando, de forma sucinta, as principais teorias que serviram de base para esta investigação.

## 2 A confluência das teorias

Para melhor compreender o desenvolvimento do letramento multimodal crítico nas aulas de espanhol, as categorias de estudo foram: a semiótica social, a multimodalidade, os multiletramentos e o letramento multimodal crítico. A primeira categoria, a semiótica social, é definida por Hodge e Kress (1988) como a ciência da vida dos signos na sociedade, surgindo como uma maneira de sistematizar os estudos comunicacionais, a fim de dar ênfase às estruturas e aos códigos. Existe, na semiótica social, uma complexa inter-relação entre sistema semiótico e prática social, principalmente devido ao fato de os falantes e os escritores (ou outros participantes) estarem ligados e interagirem em uma variedade de modos em contextos sociais concretos.

---

<sup>4</sup> A competência de “*viewing*” refere-se ao que Callow (2013) esclarece que nossos olhos nos permitem observar o que está impresso no papel, em maneira física, entretanto, a possibilidade de interpretar e de ir além da mera imagem, produzindo sentidos, a partir dos modos imagético e escrito, é mais complexa do que o simples ato de ver, pois requer uma maior aproximação dos preceitos da GDV e uma percepção leitora mais desenvolvida, a fim de vincular a imagem aos discursos e às ideologias inerentes.

A semiótica social, aliada aos estudos em multimodalidade, visa investigar os principais modos de representação em função dos quais um determinado texto é produzido e realizado, além de compreender o potencial de origem histórico-cultural utilizado para produzir o significado de qualquer modo semiótico. Dessa maneira, a semiótica social e a multimodalidade buscam abordar as particularidades de cada modo semiótico, as regularidades de suas combinações e seus valores em contextos sociais específicos.

A multimodalidade se configura como um campo de estudos que se destina a explorar as formas de significação modernas, o que abrange todos os modos semióticos inerentes aos processos de representação e comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Assim, para Kress et al. (2001), o fenômeno multimodal, em meio à semiótica social, engloba vários modos semióticos, tais como linguagem, escrita, imagem, *layout*, música, gestos, fala, objetos em 3D, entre outros. Estes se relacionam, diretamente, com as modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética). Ao abordar a multimodalidade, Bateman (2014) aponta que textos e imagens se referem aos diferentes modos de comunicação, o que se relaciona à área de multimodalidade como investigação dos diversos modos de expressão e suas combinações, às quais são consideradas nos termos da “multiplicação” de significados, expressão cunhada por Lemke (1998). Nesse sentido, na construção de significados, cada modo leva aos leitores os sentidos específicos e usufrui de suas propriedades internas para aguçá-los ou realçar o recurso semiótico.

Na esteira dos estudos da semiótica social e da multimodalidade, o conceito de multiletramentos se torna importante e advém do termo letramento, que envolve práticas sociais, culturais e discursivas de um determinado grupo social, que utiliza a escrita e a leitura como sistemas simbólicos e, também, na condição de tecnologia em contextos e situações específicas do cotidiano, independentemente de serem alfabetizados ou não. (KLEIMAN, 2008; SOARES, 1998). Vale salientar que há duas formas principais de letramento: o escolar, advindo da cultura grafocêntrica; e o social, relacionado ao conhecimento de mundo que cada um de nós traz e constrói. Quanto ao letramento social, Street (2014) enfatiza a natureza social do letramento e considera o caráter múltiplo das práticas letradas, o que se contrapõe à acepção dominante de letramento único e “neutro”. É importante salientar que adotamos aqui a percepção de letramento como prática social (cf. STREET, 2014) como um complexo conjunto de

habilidades de leitura, escrita e tecnologia, que une recursos semióticos verbais, visuais e outros, o que nos permite relacionar à multimodalidade (HEBERLE, 2010).

No que tange aos multiletramentos, destacamos a relevância do trabalho pioneiro do New London Group<sup>5</sup> (2006), cujos componentes perceberam que a globalização e as novas tecnologias reconfiguravam a “paisagem” comunicacional, afetando as pesquisas educacionais e linguísticas. Assim, para o New London Group (2006), o letramento vem sendo ampliado com a concepção de multiplicidade de discursos, o que concerne a dois aspectos: (1) a pedagogia em prol do letramento deve abranger os diversos contextos sociolinguísticos, as múltiplas culturas e a pluralidade de textos que circulam nas sociedades globalizadas; (2) a pedagogia do letramento deve englobar a variedade de formas de textos associados às tecnologias de informação e multimídia, bem como a proliferação de canais e meios de comunicação atrelados aos suportes e à diversidade cultural e subcultural.

Os multiletramentos, portanto, compreendem o letramento linguístico (pautado principalmente na compreensão do modo escrito), computacional, digital, visual, multimodal, escolar, crítico, literário, entre outros. A partir dessa percepção, o letramento multimodal tem suas origens na GDV e se fundamenta na realidade da sociedade contemporânea, em que é adotada uma “cultura” visual.

O conceito de letramento multimodal parte do pressuposto de que a comunicação por imagens, gestos e movimentos tem envolvido o uso social desses modos de forma articulada (integral ou parcialmente) da mesma maneira que ocorre com os elementos escritos-textuais (KRESS *et al.*, 2001). Dessa forma, Walsh (2010, p. 213, tradução minha) percebe o letramento multimodal como necessário para desenvolver as habilidades ou competências de leitura, escrita, oralidade, audição e visualização com os novos meios comunicacionais digitais.

Letramento multimodal refere-se ao significado que ocorre por meio da leitura, visualização, compreensão, respondendo, produzindo e interagindo com multimídia e textos digitais. Isso pode incluir o oral e

---

<sup>5</sup> O New London Group foi composto, no ano de 1996, por Courtney Cazden, Bill Cope, James Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

os modos gestuais de falar, escutar e dramatizar, bem como a escrita, o desenho e a produção de tais textos. O processo dos modos, como a imagem, a palavra, o som e o movimento nos textos, pode ocorrer simultaneamente e é, muitas vezes, coerente e sincrônico. Às vezes, modos específicos podem ser mais dominantes.<sup>6</sup>

Com base em Walsh (2010), as competências de falar, ouvir, ler, “*viewing*” e escrever são interdependentes e se inter-relacionam na linguagem e nas práticas de letramento, principalmente no contexto de sala de aula com destaque para textos digitais e para o desenvolvimento da prática de “*viewing*”. Este último termo foi adotado por Callow (2013) e remete à ideia de transcender o simples ato de ver a imagem a fim de compreender como o modo semiótico imagético constrói sentidos. Segundo Catto (2013), o letramento multimodal diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos. Por isso, a autora ressalta a importância de se tomar conhecimento, em primeiro lugar, sobre as potencialidades (*affordances*) que cada um desses modos apresenta e, em segundo lugar, sobre a maneira como as combinações constroem significados.

Já o letramento crítico, de acordo com Newfield (2011), abrange a análise dos aspectos culturais, sociais, discursivos e ideológicos. Por isso, a criticidade, em sala de aula, serve para desenvolver nos alunos um posicionamento mais questionador e de resistência diante dos discursos dominantes e hegemônicos vigentes, em especial advindos dos meios de comunicação de massa. Ainda pelo viés da criticidade, destacamos os estudos pioneiros de Paulo Freire (1992), na década de 1960, quando o pedagogo deu base à leitura crítica com a percepção de que os analfabetos são vítimas e não são responsáveis por sua condição, mas o alfabetismo poderia possibilitar o protagonismo e o empoderamento social,<sup>7</sup> pilares da “pedagogia crítica”,

---

<sup>6</sup> No original: “Multimodal literacy refers to meaning-making that occurs through the reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts. It may include oral and gestural modes of talking, listening and dramatising as well as writing, designing and producing such texts. The processing of modes, such as image, words, sound and movement within texts can occur simultaneously and is often cohesive and synchronous. Sometimes specific modes may dominate.”

<sup>7</sup> O termo empoderamento foi trazido e adaptado por Freire (1992) como tradução do vocábulo inglês *empowerment*, que significa literalmente “dar poder”. No entanto, para o

que serviu, anos depois, para a reflexão e discussão que fundamentou a construção teórica do letramento crítico. Dessa forma, ao aprender a ler, os sujeitos podem mudar e transformar a realidade injusta em que estão, muitas vezes, inseridos.

Para Cassany e Castellà (2010), no que concerne aos estudos sobre letramento, a perspectiva crítica elucida que o significado se constrói nos contextos sociais, políticos e culturais, que instigam os leitores a interpretações influenciadas por aspectos históricos e sociais. Nesse sentido, a compreensão textual perpassa por um viés social, o que possibilita o posicionamento crítico do leitor em relação ao texto. Dessa forma, o leitor deve “se colocar crítico”, para compreender melhor o mundo, sua complexidade, sua diversidade e jogos de interesses, principalmente pelos discursos e pelas ideologias; bem como o leitor deve “ser crítico”, a fim de adotar uma postura questionadora em relação ao sistema sociopolítico vigente, podendo atuar para transformar a sociedade, em oposição às injustiças e às desigualdades.

Definimos o letramento multimodal crítico como um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is). Dessa forma, os usos e as interpretações do texto a partir da compreensão dos múltiplos modos semióticos (visual, escrito, sonoro, digital, gustativo, entre outros) atrelados a uma construção de sentidos, de forma crítica, configuram-se como o letramento multimodal crítico. Salientamos que esse tipo de letramento não deve ser desenvolvido exclusivamente para a leitura de textos digitais, pois os textos “em papel” também são constituídos de vários modos semióticos de forma direta ou não.

O letramento multimodal crítico se baseia principalmente na GDV de Kress e van Leeuwen (2006),<sup>8</sup> pelo fato de ser um dos mais conhecidos aportes teóricos na atualidade sobre o letramento visual. Para os autores citados, as imagens são entendidas como uma fonte de vários recursos de

---

autor, o termo vai além dessa significação e adentra nas esferas da filosofia e da educação, pois representa conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera, que se torna sujeito ativo do processo social e educacional.

<sup>8</sup> Kress e van Leeuwen, ao criarem a GDV, basearam-se na Gramática Sistêmica Funcional de Halliday (1978), cujas metafunções são ideacional, interpessoal e textual.

construção de significados por meio das metafunções: (1) representacional, nos quais ações, eventos e conceitos simbólicos representam a realidade na imagem; (2) interativa, em que as relações entre observador/leitor e a imagem são evidenciadas por meio do contato (maior ou menor interação e aproximação com o leitor), distância ou afinidade social (o tamanho da moldura e o enquadramento poderão proporcionar ou criar uma relação imaginária com o leitor), a perspectiva ou ponto de vista e a modalidade ou valor de realidade; (3) composicional, em que as escolhas de *layout* e as combinações entre os elementos da imagem tornam o texto coerente, analisando aspectos como o valor de informação, o enquadramento, a saliência e a modalidade.

A partir da GDV, Callow (2008) elaborou o *Show me framework* como um conjunto de estratégias didáticas para se trabalhar com textos multimodais em sala de aula. Por isso, decidimos utilizar esse *framework* como aporte teórico desta pesquisa. O autor desenvolve atividades de observação, criação e discussão de textos multimodais, considerando as dimensões afetiva, composicional e crítica, inerentes ao letramento multimodal. Pela dimensão afetiva, Callow (2008) defende que imagens são signos de engajamento afetivo, em que é possível perceber e avaliar essa dimensão através de gestos e expressões faciais dos alunos enquanto participam da atividade de interpretação do texto imagético. “A afetiva também envolve a interpretação pessoal, onde os observadores trazem suas próprias experiências e preferências para uma imagem”<sup>9</sup> (CALLOW, 2008, p. 618, tradução minha).

No segundo momento da intervenção pedagógica, o professor deve abordar a dimensão composicional com perguntas e atividades que giram em torno do que está acontecendo na imagem, a fim de que os estudantes descrevam e expliquem ações e imagens simbólicas. Em seguida, o educador deverá indagar sobre como as pessoas ou outros participantes reagem na imagem, tendo como base os princípios da GDV. Por isso, nessa etapa, o professor instiga os alunos a observarem e analisarem ações, símbolos, distância/proximidade, ângulos, olhar, cores, *layout*, saliência, linhas e vetores.

Na dimensão crítica, para Callow (2008), o professor deve incentivar os alunos a perceberem questões socioculturais, como a inclusão e a exclusão

---

<sup>9</sup> No original: “The affective also involves personal interpretation, where viewers bring their own experiences and aesthetic preferences to an image.”



de grupos sociais, no tocante ao gênero, à raça e à etnia. Isso permite que os alunos identifiquem e avaliem os estereótipos sociais construídos no texto multimodal, em especial nas imagens. O autor enfatiza que o *Show me framework* tem o objetivo de auxiliar os professores e os educadores a planejarem a avaliação e o desenvolvimento das habilidades de letramento educacional-visual, o que possibilita que os alunos utilizem suas experiências de aprendizagem e melhorem a competência leitora em textos visuais e multimodais, de maneira crítica, por meio das atividades propostas.

Acreditamos que o livro didático se constitui como um suporte de gêneros, como carta, biografia, e-mail, drama, entre outros. Coracini (1999) complementa que o livro didático, muitas vezes, é o mais importante material de ensino e aprendizagem, quando não é “único” instrumento didático-pedagógico em sala de aula, além do quadro e do pincel/giz. Mesmo que a escola ou o professor não adote um livro didático, o professor, na maioria das vezes, baseia-se no livro didático para orientar o seu trabalho e regular suas práticas profissionais e de seus alunos que podem sequer não o ter em mãos (CORACINI, 1999).

Acerca do livro didático – *Síntesis* –, adotado pela escola pesquisada, ele foi analisado por Moreira (2013), que observou a relação texto-imagem nas atividades de leitura. Para o autor, os livros possuem uma grande variedade de elementos imagéticos, por exemplo: tirinhas, quadros ilustrativos, gráficos, enunciados visuais, entre outros. Porém, há, neste livro, poucas atividades que desenvolvam o letramento multimodal crítico dos estudantes a fim de trabalhar ideologias, crenças e costumes dos países onde se fala espanhol. Por esse motivo, utilizamos o *Show me framework* de Callow (2008) com a finalidade de explorar os modos semióticos imagético e escrito dos textos do livro didático, vislumbrando melhorar a compreensão leitora multimodal dos alunos a partir das dimensões afetiva, composicional e crítica.

### 3 O percurso metodológico

A metodologia empregada foi a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008), que se justifica por se caracterizar como um método de mudança social, além de podermos nos aproximar dos problemas urgentes do contexto educacional. Utilizamos três tipos de questionários: (1) inicial, para elaborar o perfil de leitura multimodal crítica dos estudantes; (2) final, para perceber

possíveis avanços ou retrocessos após as dez aulas da pesquisa; e (3) pós-aula, aplicado ao término de cada aula para averiguar se houve realmente a compreensão dos sentidos do texto lido em sala de aula. No entanto, neste artigo, a análise da sexta aula contempla mais diretamente o questionário pós-aula. Além dos questionários, aplicamos testes de sondagem inicial e final a fim de construir uma comparação da compreensão leitora multimodal crítica dos alunos antes e após a pesquisa, entretanto, neste artigo, não exploraremos tais testes em virtude destes não se referirem especificamente aos posicionamentos críticos dos estudantes em relação à política e à mídia, tema da sexta aula.

A coleta de dados se deu ao longo de dez aulas de ELE na escola pública, em que filmamos e transcrevemos<sup>10</sup> as falas dos trinta e dois alunos pesquisados (com faixa etária entre 16 e 18 anos) pelo modelo de Magalhães (2000) a partir das interpretações feitas pelos estudantes sobre os textos multimodais do livro didático *Síntesis*, adotado pela escola pesquisada e que já faz parte das práticas socioeducacionais dos alunos. Os referidos estudantes estão identificados pela sigla AL (aluno ou aluna) e com os quais seguimos, por fins organizacionais, a sequência do cadastro do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) do professor diretor de turma, por isso vai até o AL 50, incluindo, pelo menos, pela identificação numérica, os alunos transferidos, desistentes e “infrequentes”. As falas dos estudantes foram analisadas à luz das três dimensões de Callow (2008).

Por se tratar de um *corpus* amplo e denso, selecionamos a sexta aula em que desenvolvemos a atividade de compreensão leitora sobre o texto “*El cine, nuestro maestro emocional*” (MARTIN, 2010, p. 115). Nesta aula, os alunos demonstraram que estavam se apropriando mais dos preceitos da GDV e do aporte teórico de Callow (2008), transcendendo a temática do texto, no caso, o papel do cinema e da mídia, para a situação política brasileira no momento de pré-impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff.

#### 4 O letramento multimodal crítico e a política

Na aula selecionada para este artigo, utilizamos o texto multimodal “*El cine, nuestro maestro emocional*” do livro didático “*Síntesis*” (MARTIN, 2010, p. 115), pois o referido texto traz como temática principal a relação

---

<sup>10</sup> Preservamos a originalidade das falas, por isso alguns “equivocos” cometidos pelos alunos quanto à norma culta da língua portuguesa foram mantidos.

entre o cinema, a mídia e os padrões culturais e ideológicos. Assim, o texto promove a reflexão dos alunos sobre as influências que o cinema e outras instituições midiáticas causam nas práticas sociais. Esse tema, além de usufruir da proposta do livro didático, instigou uma discussão mais ampla sobre o momento político do nosso país. A partir do texto do livro didático, os alunos puderam analisar com os modos semióticos imagético e escrito interação na construção de sentidos do texto multimodal. Entretanto, como não conseguimos a autorização formal por parte da editora do livro didático, decidimos transcrever o texto escrito na citação a seguir e colocamos à parte a imagem presente no texto em questão. A referida imagem foi encontrada na internet e exposta aqui para melhorar a compreensão dos dados analisados.

Desde su aparición, el cine ha transmitido patrones culturales, mitos y formas de comportamiento, pero también formas de seducir e incluso gestos y expresiones. Su influencia, hoy heredada por la televisión, es, simplemente, enorme. Una tribu aborígen identificó a Rambo con su semidiós liberador. El antropólogo Michael Wood es autor de un divertido estudio acerca de los mitos de los kamula, aborígenes del desierto central de Australia. El legendario héroe de estas gentes resultó ser el protagonista de una película que algunos de ellos habían visto. El personaje en cuestión era un representante del tercer mundo que luchaba contra la jerarquía de los oficiales (todos blancos y, por lo tanto, colonizadores). Por lo que habían entendido de la historia, el actor era indígena como ellos y se rebelaba contra la opresión de su pueblo. Al final, utilizando la increíble resistencia física de los kamula y algunas de sus armas tradicionales, conseguía triunfar. Incluso lograba liberar a los presos, que eran casi todos aborígenes – algo que ocurre en Australia en la vida real. A la luz de la hoguera, los kamula que habían visto la película contaban las proezas de su héroe mítico. Eso les daba fuerzas para resistir a sus penalidades. Gran parte de los nativos australianos viven en la miseria y muchos han caído en adicciones desconocidas para su pueblo hace una década. Pero habían descubierto en el filme (que creían que narraba hechos reales) a su paladín. Por sus rasgos faciales habían deducido que el semidiós era también kamula, que estaba en otros lugares liberando a otros indígenas y que lo único que tenían que hacer era esperar a que viniera a salvar a su pueblo. (MARTIN, 2010, p. 115)

FIGURA 1 – Rambo (elemento imagético do texto “*El cine, nuestro maestro emocional*”)



Fonte: Acervo pessoal

Vale chamar atenção para o fato de o livro didático não apresentar atividades de compreensão leitora em relação a esse texto específico, tampouco acerca da interpretação multimodal crítica, realidade essa já sinalizada por Moreira (2013). Por meio do *Show me framework* de Callow (2008), iniciamos a abordagem docente, em sala de aula, instigando a dimensão afetiva em relação ao texto. Percebemos que as reações iniciais foram de euforia, alegria, risos e admiração pela “beleza” do personagem representado Rambo,<sup>11</sup> especialmente por parte das alunas. Enquanto os alunos demonstraram e verbalizaram admiração pela força, pela “valentia” e pelos atributos físicos como a musculatura do personagem.

AL 06: Só sei que ele é lindo.

AL 12: De boca aberta, porque ele é muito bonito.

AL 44: Impactante. Ele bem forte e de preto na chuva... São MASSA os filmes dele, professora!

---

<sup>11</sup> Soldado boina verde e ex-combatente da Guerra do Vietnã interpretado pelo ator Sylvester Stallone.

Ao analisarmos as falas dos estudantes pesquisados, foi possível identificar reações positivas em relação ao personagem representado Rambo como pode ser constatado pelas expressões dos estudantes “é lindo” (AL 06), “é muito bonito” (AL 12), “impactante” (AL 44) e “massa” (AL 44). De acordo com Callow (2008), questões objetivas e subjetivas da imagem geram vários tipos de reações por parte dos leitores/observadores. No caso desta pesquisa, percebemos que houve reações positivas dos estudantes em relação à imagem.

Continuando a análise à luz do *framework* de Callow (2008) e tendo por base a GDV de Kress e van Leeuwen (2006), a dimensão composicional foi explorada de forma espontânea pelos estudantes, os quais analisaram os aspectos composicionais da imagem, o que se mostrou como um considerável progresso, dentro do desenvolvimento do letramento multimodal crítico para eles. Nas palavras da AL 12, fica evidente que o personagem representado não construía vínculo com o eleitor/observador, pois ele estava virado de costas. “Ele tá sendo um item de contemplação. Porque ele não olha pra gente, por isso não cria vínculo com a gente leitor. [...] Ele tem um ar de boçalidade.”

Sobre o que acontecia na imagem, de acordo com Callow (2008), aspectos como o quê e como acontece na imagem, o cenário (contexto) da imagem, as cores, entre outros aspectos, devem fazer parte da análise e da leitura multimodal/visual. Por isso, sensibilizamos a percepção dos alunos para as representações narrativas, que, pela GDV, constroem a experiência como um evento que se desencadeia no espaço e no tempo, ou melhor, retratam os participantes representados realizando ações sobre outros participantes ou envolvidos em acontecimentos específicos. As respostas dos estudantes mostram uma análise do contexto sócio-histórico e da vestimenta do personagem representado, como pode ser constatado nas seguintes opiniões: “[AL 02] Ele acabou de matar alguém, porque ele tá com a roupa cheia de sangue”; “[AL 45] Ele veio de uma guerra”. Essas falas também deixam em evidência os conhecimentos prévios dos discentes acerca dos filmes com o personagem Rambo.

Em relação ao cenário da imagem, as respostas giraram em torno principalmente de dois lugares: o Brasil (tido, por eles, como um lugar perigoso) e a África (o continente para eles representa violência e desigualdade social), que em aulas anteriores houvera sido mencionado. O aspecto seguinte a ser analisado foi se a imagem era real (podendo

representar o mundo como se fosse real, de modo natural, por exemplo, uma foto), simbólica (por meio de cores, tamanho ou atributos que identificariam um grupo ou uma categoria) ou abstrata (comum em contextos informativos ou na arte moderna), consoante a GDV, de Kress e van Leeuwen (2006). Esse questionamento foi feito para instigar reflexões mais críticas a partir dos elementos composicionais, como, por exemplo, se essa imagem poderia fazer parte da realidade dos estudantes e da sociedade contemporânea brasileira e mundial.

A partir das falas dos estudantes 06, 12 e 44, percebemos que eles classificaram a imagem como real, em virtude de ser uma pessoa, segundo AL 12 “gente como a gente”. No entanto, o item que mais os chamou atenção foi o fato de ele lutar e “guerrear”, diferentemente deles. Quanto ao cenário, AL 45 ressalta que a situação de guerra pode vir a acontecer, portanto, para ele, é real. Nesse sentido, para Walsh (2010), a imagem pode passar ideologias e conceitos por meio do *layout*, da composição (cor, tamanho, meio, ângulos) e das intenções do produtor do texto multimodal. Dessa forma, a cor preta da imagem, para AL 13, passa uma ideia de maldade. Já para AL 12 significa morte, o que pode ser observado nos filmes violentos do protagonista Rambo.

Sobre a leitura dos elementos escritos, AL 12 e AL 45 verbalizaram que os indígenas australianos perceberam no personagem Rambo um herói, um semideus e um exemplo a ser seguido. Dessa forma, ainda nos dizeres das alunas citadas, o cinema vai (re)produzindo valores e padrões culturais que nem sempre fazem bem à população, como foi o caso da comunidade indígena mencionada no texto. Essas observações quanto aos elementos composicionais imagéticos e escritos serviram e deram fundamentação para a dimensão crítica.

Ao instigarmos a dimensão crítica na análise da imagem, partimos da premissa de que “as estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade, pelo contrário, elas produzem imagens da realidade, que estão ligadas aos interesses das instituições sociais nas quais as imagens circulam, são produzidas e lidas. Elas são ideológicas” (AQUINO; SOUZA, 2008, p. 34-35). Pelo viés ideológico da análise multimodal crítica, pedimos que os estudantes analisassem criticamente a imagem em sua totalidade, as respostas deles salientaram que a imagem passa a existência da guerra e que esta não deveria acontecer nos dias atuais.

Como sugere Callow (2008), em sua proposta pedagógica multimodal, os estudantes refletiram sobre a classe social do personagem Rambo. Eles ficaram em dúvida se o personagem era rico ou pobre, então AL 44 esclareceu que o ator pode ser rico, mas o personagem não era. A partir desse questionamento, os alunos trouxeram para a sala de aula a discriminatória realidade fortalezense de que, nas abordagens policiais, os pobres são estigmatizados e, muitas vezes, condenados antes mesmo do processo penal legal, enquanto os “ricos” ou pessoas que aparentam ser ricas não são presas nem são “suspeitas” de cometer crimes.

Ao perguntarmos se eles se sentiam influenciados de alguma forma pela imagem do personagem Rambo, AL 10 disse com veemência que sentia “vontade de matar”, ou seja, os alunos ressaltaram que o filme passava sentimentos negativos que instigam a violência e a vingança, por exemplo. Como disse AL 02 “é uma verdadeira ideologia da violência”. Tal premissa ideológica muito presente nas palavras e atitudes dos estudantes pesquisados, muitas vezes, por terem sido alvo de violência na comunidade em que vivem.

De forma espontânea, ainda na dimensão crítica, os alunos foram trazendo para a discussão, em sala de aula, outras mídias como a televisiva, especificamente a Rede Globo de Televisão<sup>12</sup>. Assim, AL 06 afirmou que, todos os dias, as pessoas são influenciadas pelos programas da televisão e pelas notícias transmitidas, bem como AL 44 ressaltou que as telenovelas criam uma dependência emocional, tornando-se um hábito na vida das pessoas. No entanto, AL 10 foi um pouco mais além e relacionou a mídia televisiva à situação sociopolítica do país, no período pré-impeachment da presidenta Dilma Rousseff da seguinte forma: “A TV Globo tá fazendo uma lavagem cerebral nas pessoas. Isso mexe muito com as pessoas. Tem gente mudando de opinião, porque está vendo a Globo”.

A fala da AL 10 nos faz refletir sobre a finalidade ambígua da mídia televisiva (CHARAUDEAU, 2013), a qual deve exercer a função de serviço em benefício da cidadania pela divulgação e socialização de informações, mas, ao mesmo tempo, é um organismo dentro da lógica comercial, empresa numa economia de tipo liberal. Na condição de empresa, a televisão deve “seduzir” o expectador/consumidor, além de transmitir informações dos

---

<sup>12</sup> Rede Globo é uma rede de televisão brasileira fundada em 26 de abril de 1965 por Roberto Marinho, na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://bit.ly/1PE10zM>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

âmbitos público, político e civil, que nem sempre são isentas de posições ideológicas, conforme Charaudeau (2013).

Em meio a essa crítica por parte dos estudantes em relação ao poder da mídia, o *framework* proposto por Callow (2008) se mostra como um suporte pedagógico para os professores a fim de possibilitar o desenvolvimento do letramento multimodal crítico em sala de aula. No entanto, acreditamos que o contexto sociocultural mais imediato potencializou o desenvolvimento da dimensão crítica nessa aula. Isso se deve ao fato de essa aula ter acontecido no final do mês de março de 2016, momento de grande debate político acerca do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, além de ter sido também um período de “estado de greve”<sup>13</sup> dos professores estaduais do Ceará, o que os atingiu diretamente, uma vez que a greve perdurou por quase três meses. Dessa forma, essa “digressão” dos alunos foi muito benéfica e mostrou a inquietação deles em relação ao papel manipulador da mídia e como dissipador de “ideologias”. AL 12 aproveitou o ensejo e comentou sobre a corrupção no Brasil, conforme a passagem a seguir:

AL 12: Professora, oh! Deixa eu dizer uma coisa. Olha assim, você está antenado nas coisas é muito bom. É bom, professora, mas enche o saco. Tem tanta coisa que é pra mostrar no jornal, aqui se prende só àquilo: Petrobrás, o governo Lula, o governo da Dilma, aí, vamos ver aí o babado, né. A corrupção começou num sei das quanta aí. Meu amigo, a corrupção começou desde mil e quinhentos quando aquele abençoado resolveu dizer que descobriu o Brasil, sendo que quem descobriu o Brasil foram os índios. E mais: a corrupção começou desde antes, porque vieram um bando de ladrão e trouxeram quem pra perdoar eles “um padre”. O que é que o padre vai fazer só amém e perdoar o pecado.

No momento em que AL 12 se pronunciou, todos pararam de conversar, prestaram atenção em suas palavras e, em seguida, aplaudiram-na, concordando com a sua opinião. Essa atitude de parar e ouvir a opinião do outro, respeitando, independentemente de concordar ou não, é um dos aspectos mais valorosos da criticidade e que representa um avanço no desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes. Antes da pesquisa, quando havia divergência de opiniões, o que se ouvia eram vaias

---

<sup>13</sup> Estado de greve é uma situação que é aprovada por sindicatos representantes de classes trabalhistas, alertando aos governantes que a qualquer momento poderão deflagrar uma greve.



e o que se via eram desrespeito e, às vezes, bullying. Penso também que o resgate histórico de AL 12 fez com que os demais estudantes refletissem sobre a corrupção no Brasil e o papel da mídia.

Em seguida, seis estudantes (AL 06, AL 10, AL 12, AL 19, AL 44 e AL 45) discutiram, muito produtivamente, sobre a situação sociopolítica brasileira, especificamente sobre o processo de impeachment em curso no mês de março de 2016. Nesse contexto, os alunos expuseram suas incertezas, dúvidas e opiniões sobre o futuro do país. Nesse momento da aula, minha participação foi mínima, o que pareceu ser um amadurecimento da consciência crítica dos alunos e um considerável empoderamento social, já que eles se colocaram ativamente diante dos fatos. Isso deixa claro, conforme Callow (2008), que os estudantes estavam avançando no que concerne à dimensão crítica e buscando atingir uma reflexividade crítica. A conversa seguinte ilustra o nível de consciência crítica:

AL 06: Eu quero me manter informada de tudo, eu assisto, mas eu apoio a Dilma. Eu sou exceção!

AL 12: Tia, se acontecer o impeachment, aí a Dilma sai, vem o tal do Michel Temer. Aí se ele não for, aí vem o tal de... como é o nome dele?

AL 19: Eduardo Cunha, LADRÃO!

AL 12: Eduardo Cunha, depois vem o Renan Calheiros. Ave Maria, nem se fala. [Irrit] [...] Ei, o impeachment não é saída. Falta pouco para o governo acabar, fazer nova eleição agora não vai adiantar de nada.

AL 45: Quer dizer que se o povo não gostar do próximo presidente vai ficar fazendo impeachment? Os ricos fazendo protesto e tudo levando os cachorros e as domésticas para cuidar dos filhos. Não!

AL 44: Fora que não tem nada contra ela. A Dilma é inocente!

AL 10: Hoje o pai de família pode ter um carro, ele pode viver numa condição financeira boa. E isso é que revolta eles, porque hoje as pessoas que moravam numa favela têm uma casa digna, móveis dignos, têm tudo digno. É isso que deixa eles horrorizados.

AL 10 menciona o movimento social a favor do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, bem como critica esse movimento social, dizendo que se tratava de uma manifestação política da elite brasileira, que estava insatisfeita com um governo que priorizava a parcela mais pobre da população. Sobre os novos movimentos sociais no Brasil e no mundo, Santos (2013) discorre que novas práticas de mobilização social transcendem as

reivindicações de necessidades básicas, propagando-se pelas redes sociais e pela internet, englobando as mais variadas manifestações críticas como: movimento pacifista, ecológico, feminista, ocupação de casas, de creches e clínicas populares, entre outras. Dessa forma, para o autor, há uma ampliação da cidadania cívica, política e social, o que, a nosso ver, foi evidenciado pelos movimentos dos “cozinhas”, gente convencional e conservadora, em suma, que segue a maioria, segundo Albuquerque (2013), e os “pão com mortadela”, terminologia que designa, de forma pejorativa o movimento contra o impeachment da presidenta Dilma.

As estudantes 06, 12 e 45 também fizeram reflexões sobre a educação pública e o movimento de greve dos professores estaduais, elas se colocaram a favor da greve em prol de melhorias nas condições de trabalho dos professores, no aumento salarial e na melhoria da educação pública. Além disso, as alunas abordaram o sistema de cotas em universidades públicas e do pouco investimento por parte do governo estadual em melhorar a qualidade do ensino em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Vale destacar a fala de AL 45: “Estudar é um direito nosso, é direito da favela”. Por esse depoimento, percebemos a relação de identidade/identificação que AL 45 faz entre eles (discentes) e a favela, evidenciando a “voz” de uma classe menos favorecida que sente “na pele” a dificuldade de ingressar em uma universidade pública. Pensamos ser muito importante também a fala da estudante no que tange ao posicionamento de não se vitimizar, mas de se empoderar e se perceber como portadora de direitos. Assim, na esteira de Callow (2005), frisamos que o elemento crítico implica a integração crítica de textos em termos de relações de poder, pedindo que as “vozes” silenciadas sejam ouvidas, além de mostrar os interesses particulares dos textos, como eles são criados e distribuídos.

A discussão fluiu bastante e deu margem para uma reflexão crítica por parte dos estudantes, adentrando em um novo tema, as mudanças na programação infantil da televisão brasileira e na forma de educar as crianças no contexto contemporâneo brasileiro. Os estudantes ainda se posicionaram criticamente acerca do “descaso” (sic) do governo do estado do Ceará em relação à educação, elencando que a escola pública deixa a desejar em vários aspectos, dentre os quais problemas na infraestrutura das escolas públicas e valorização dos profissionais da educação. Por isso, seis alunos se mostraram a favor da greve dos professores e se colocavam à disposição para também reivindicar, participar das manifestações e até ocupar a escola. Somente uma aluna verbalizou ser contra a greve, mas esboçava respeito e apoio

aos professores grevistas. Isso parece mostrar um considerável avanço na dimensão crítica dos alunos.

Complementando a análise das aulas, acrescentamos que os questionários pós-aula revelaram que os estudantes realmente compreenderam o texto multimodal dessa aula, considerando as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008) e conseguiram se posicionar criticamente em relação ao texto. Vale ressaltar que essa foi uma das aulas mais produtivas da pesquisa, pois os alunos e as alunas já estavam mais autônomos na leitura e na compreensão multimodal ao analisarem a imagem e as palavras inerentes ao texto, sem a intervenção direta do professor-pesquisador. Além desse aspecto, os estudantes já estavam “lendo” para além dos elementos escritos e imagéticos que estavam no “papel”, alçando críticas mais veementes sobre assuntos que se relacionavam ao texto, como a situação política brasileira.

## 6 As últimas considerações

Neste artigo, tentamos apresentar um pequeno recorte da pesquisa de mestrado outrora mencionada, que se mostrou relevante nos âmbitos social e educacional, já que analisamos o desenvolvimento do letramento multimodal crítico como prática social dentro de uma unidade de ensino público, localizada em uma área de periferia da capital cearense. Assim, os estudantes ganharam mais visibilidade social e maior protagonismo juvenil, pois foram o foco dessa abordagem metodológica de cunho qualitativo, o que pôde proporcionar o engajamento ético-político e o empoderamento social dos alunos de escola pública em práticas e eventos de letramento. Ao longo das aulas da pesquisa, os estudantes foram se familiarizando a analisar os elementos imagéticos por meio do *framework* de Callow (2008) e da GDV de Kress e van Leeuwen (2006), sendo a sexta aula o momento em que eles realmente “avançaram” nas discussões em sala de aula.

Um aspecto que merece destaque é a percepção de que as três dimensões afetiva, composicional e crítica interagem e se complementam no momento em que lemos e interpretamos textos multimodais. Outro ponto pertinente a ser enfatizado é a necessidade de que os professores da rede pública tenham acesso a uma formação a fim de se apropriar de conhecimentos da área de multimodalidade e multiletramentos não apenas para os docentes das disciplinas de língua portuguesa e/ou estrangeira (no nosso caso, o espanhol), mas para todos os professores a fim de que

as práticas de letramento multimodal se tornem algo mais presente na rotina dos estudantes e os possibilitem se posicionar criticamente diante da realidade que os cerca de forma transdisciplinar.

No entanto, infelizmente, a Medida Provisória nº 746/2016, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e trouxe a Reforma do Ensino Médio no Brasil, deixa o ensino de espanhol como língua estrangeira como facultativo nas escolas públicas e privadas, prejudicando consideravelmente as concepções de plurilinguismo, de política linguística e também de letramento multimodal crítico para os estudantes. Por isso, chamamos atenção para a necessidade de dar “voz” aos estudantes e professores, a fim de que não nos silenciemos diante das “mudanças” e das “imposições” governamentais e possamos nos posicionar criticamente diante dos mais variados textos multimodais sejam impressos ou digitais.

Finalmente, este artigo pretendeu mostrar que o letramento multimodal crítico é algo que deve ser (re)construído e desenvolvido desde cedo na educação de crianças e adolescentes. Além disso, esclarecemos que essa sexta aula foi apenas uma “semente” que plantamos na vida educacional dos alunos, mas que precisaria ser mantida e continuada em outras disciplinas. Dessa forma, esperamos que este relato de pesquisa ajude e/ou motive outros professores a possibilitarem que seus alunos desenvolvam uma postura mais ativa, atuante e crítica, iniciada por meio da leitura, na sociedade atual.

## Referências

ALBUQUERQUE, S. M. O surgimento dos ‘coxinhas’. *Observatório da Imprensa*, São Paulo, n. 762, 3 set. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/23dzHpL>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

AQUINO, L. D.; SOUZA, M. A multimodalidade no gênero blog. In: ALMEIDA, D. B. L. *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora UFPB, 2008. p. 33-43.

BATEMAN, J. A. Text-image relations in perspective. In: BATEMAN, J. A. *Text and image: a critical introduction to visual/verbal divide*. London: Routledge, 2014. p. 5-29. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315773971>

CALLOW, J. Literacy and the visual: Broadening our vision. *English Teaching: Practice & Critique*, Hamilton, v. 4, n. 1, p. 6-19, 2005. Disponível: <https://bit.ly/2tjVroT>. Acesso em: 18 jun. 2015.

- CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, Newark, v. 61, n. 8, p. 616-626, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1598/RT.61.8.3>
- CALLOW, J. I see what you mean. In: CALLOW, J. *The shame of text to come*. Sydney: Primary English Teaching Association Australia, 2013. p. 3-11.
- CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010.
- CATTO, N. R. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, 2013. Disponível: <<https://bit.ly/2HZfYnS>>. Acesso em: 29 fev. 2016.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Tradução Ângela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Changes the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006. p. 121-243.
- CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 17-26.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- HEBERLE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Cadernos de Letras*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 101-116, 2010.
- HODGE, R.; KRESS, G. Social semiotics. In: HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. Ithaca: Cornell University Press, 1988. p. 1-12.
- JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 15-61.
- KRESS, G. et al. Multimodality. In: KRESS, G et al. *Multimodal teaching and learning*. London: Continuum, 2001. p. 42-59.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- LEMKE, J. L. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (Ed.). *Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge, 1998. p. 87-114.
- MAGALHÃES, M. I. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília, DF: Thesaurus, 2000.
- MARTIN, I. *Síntesis: curso de lengua española (Ensino Médio)*. São Paulo: Ática, 2010.
- MOREIRA, H. N. *As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de Espanhol/Língua Estrangeira*. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2lfnL3p>. Acesso em: 1º mar. 2015.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006. p. 9-37.
- NEWFIELD, D. From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 81-94, 2011.
- PINHEIRO, M. S. *Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE*. 2016. 316 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- WALSH, M. Multimodal literacy: what does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 3, n. 3, p. 211-239, 2010.

Data de submissão: 10/01/2018. Data de aprovação: 11/05/2018.