

Letramento visual e abordagem pela via direta na formação de leitores

Visual literacy and direct approach in the formation of readers

Ayumi Nakaba Shibayama

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Analista em assuntos educacionais no Centro de Línguas e Interculturalidade (UFPR)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5938-5986>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2382244971250704>

E-mail: ayu.shiba@ufpr.br

Juliana Bueno

Doutora em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Professora adjunta no Departamento de Design da UFPR e professora permanente e pesquisadora do PPGDesign-UFPR

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5922-7638>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3989763513737083>

E-mail: julianabueno.ufpr@gmail.com

Resumo

O letramento emerge no contexto das práticas sociais e culturais dos diversos grupos e envolve o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Além de ser uma aprendizagem linguística, a leitura é também uma aprendizagem social. Ela contribui para o pensamento crítico e é uma atividade ativa que aciona diferentes processos por parte do leitor no manuseio de gêneros variados, que circulam em diversos suportes como livros, revistas, jornais, rádio ou televisão, publicados em diferentes esferas da sociedade. Por outro lado, o letramento visual é a habilidade de interpretar as informações visualmente apresentadas com base na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado por meio de um processo de leitura. Apresentamos uma proposta de trabalho com gêneros discursivos ancorada no ensino da leitura como processo que se aprende na prática através da abordagem pela via direta. Tal proposta é produto de um projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná em parceria com a Associação Francesa pela Leitura. Utilizamos para isso, o dispositivo pedagógico chamado *lição de leitura* criado para exemplificar, preparar e explicitar as estratégias empregadas em atividades de leitura. A lição de leitura é uma possibilidade metodológica que pode se adaptar a outros contextos de trabalho que objetivam a construção colaborativa de significados. A abordagem pela via direta aliada ao letramento visual permite o desenvolvimento de estratégias para a formação de leitores mais experientes no manuseio de diferentes gêneros discursivos.

Palavras-chave: Letramento visual. Abordagem pela via direta. Gêneros discursivos.

Abstract

Literacy emerges in the context of the social and cultural practices of different groups and involves the development of reading and writing skills. In addition to being a language learning, reading is also a social learning. It contributes to critical thinking and is an active activity that triggers different processes on the part of the reader in the handling of different genres, which circulate in different media such as books, magazines, newspapers, radio or television, published in different spheres of society. Visual literacy, on the other hand, is the ability to interpret visually presented information based on the premise that images can be read, and that their meaning can be decoded through a reading process. We present a proposal for working with discursive genres anchored in the teaching of reading as a process that is learned in practice through the direct approach. This proposal is the product of a project developed by the Federal University of Parana in partnership with the French Association for Reading. For this, we used the pedagogical device called a reading lesson created to exemplify, prepare and explain the strategies used in reading activities. The reading lesson is a methodological possibility that can be adapted to other work contexts that aim at the collaborative construction of meanings. The direct approach combined with visual literacy allows the development of strategies for the formation of more experienced readers in the handling of different discursive genres.

Keywords: Visual literacy. Direct approach. Discursive genres.

Data de submissão: 11/06/2021 | Data de aprovação: 25/08/2021

1 Introdução

A reflexão proposta neste manuscrito é produto de uma discussão e aprofundamento teórico realizados no âmbito do projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná em parceria com a Associação Francesa pela Leitura (AFL) denominado Pesquisa-Ação: Leitura pela via direta,¹ que tem como um de seus objetivos desenvolver a capacidade de ensino da leitura a professores e técnicos de alfabetização da Prefeitura de Curitiba. A reflexão do presente texto se debruça na intersecção das áreas de letras, *design gráfico* e comunicação para um aprofundamento teórico a respeito do letramento, letramento visual e da leitura pela via direta. Apresentamos o dispositivo pedagógico chamado *lição de leitura* (RAZET, 2012) criado para exemplificar, preparar e explicitar as estratégias empregadas em atividades de leitura. Consideramos que o letramento visual aliado à leitura pela via direta é uma possibilidade metodológica que pode aperfeiçoar o processo de leitura por meio de estratégias que facilitem a decodificação, interpretação e compreensão de textos. Tal possibilidade encontra respaldo, não somente, mas também, por intermédio da ação de professores, educadores como mediadores da aprendizagem em diferentes âmbitos, dentre eles, a escola.

Foucambert (1994) defende um ensino de leitura no qual se aprende na prática, ou seja, só se aprende a ler lendo. O futuro leitor entra em contato com diversos tipos de texto em casa, na escola e o único pré-requisito para este aprendizado é questionar sobre as coisas do mundo. Este ensino não acontece apenas nos espaços escolares, mas em grande parte, dentro deles, mediada pelos professores. Fala-se, então, em uma desescolarização da leitura (FOUCAMBERT, 1994) que é a formação permanente do leitor a ser assumida por todas as instâncias educativas, já que a leitura é um processo contínuo e não se limita à fase escolar. O autor propõe uma reflexão sobre o lugar da leitura para além dos limites da escola, envolvendo a comunidade em que ela está inserida, proporcionando a convivência com o ambiente letrado. Incentivar os alunos à leitura dos mais diferentes gêneros discursivos, como também viabilizar a continuidade deste ambiente na comunidade externa à escola possibilita uma ampliação dos saberes relacionados à leitura em contextos fora da escola, oportunizando a sua participação no contexto social, político, econômico e cultural em que estes alunos estão inseridos. Conforme os PCNs 8 de Língua Portuguesa:

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma

¹ Pesquisa-Ação: Leitura pela via direta é parte do Edupesquisa, projeto de incentivo à pesquisa desenvolvido em parceria com Ministério da Educação e Cultura e a Universidade Federal do Paraná. Contemplou 1500 profissionais em 18 cursos ofertados de forma semipresencial, no período de outubro de 2014 a junho de 2015. “Os artigos produzidos a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos cursistas nas duas edições do projeto foram publicados nos dois primeiros números da revista virtual *Edupesquisa em Revista*, disponível no portal Cidade do Conhecimento” (CURITIBA, 2016, p.284).

prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (PCNs 8, ANO, p.24).

A escola é também um local de convívio social, esse espaço é ideal para o desenvolvimento de práticas de leitura pois a leitura é uma aprendizagem social. A leitura em grupo ou denominada colaborativa, nos PCNs, é uma atividade em que o professor questiona os alunos sobre o sentido dos textos, descobre as pistas linguísticas que possibilitaram determinada atribuição de sentidos. É uma estratégia didática para o processo de formação de leitores. Trabalhar a leitura em grupo, por exemplo, permite encontrar uma variedade de textos relacionados aos projetos do grupo mobilizando os recursos de cada um. Além disso, o trabalho em conjunto permite questionar os textos em diferentes níveis de compreensão e interrogar as diversas estratégias colocadas em prática. Nessa perspectiva, o uso de gêneros contribui para estimular a percepção dos alunos através do processo da leitura como forma de familiarização com o texto, comparando diferentes produções escritas, discutindo, refletindo, analisando profundamente, ou seja, conhecendo os gêneros de diversas maneiras, linguística e visualmente, para identificação de suas características.

Professores, pais e adultos que convivem com o aprendiz, futuro leitor, podem atuar como mediadores contribuindo para essa prática através do encaminhamento da criança a uma ampla variedade de gêneros discursivos. É importante que os alunos envolvidos na atividade possam partilhar com os colegas os procedimentos utilizados para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc.

Em relação aos professores, a sua aproximação com a informação pertinente e, portanto, com a escrita, pode lhes conceder as possibilidades de escolha sobre o fazer em sala de aula. “Formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação do leitor, compreendê-los, agir sobre eles e transformá-los” (FOUCAMBERT apud FERREIRA & DIAS, 2002, p.43). Assim, os professores podem propor atividades de leitura em que os alunos percebam que o significado do texto a ser construído depende principalmente de dois elementos: das perguntas do leitor e da natureza do texto e de sua estrutura. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

Formar leitores é algo que requer preparo e condições favoráveis que não se restrinjam apenas aos materiais disponíveis como livros ou impressos. Mais importante que disponibilizar recursos é fazer uso desses para o desenvolvimento das práticas de letramento. Algumas dessas condições conforme os PCNs (1997) são: dispor de uma biblioteca na escola; promover visitas à biblioteca; disponibilizar livros e outros materiais de leitura no ambiente de sala de aula; organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia; possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero

são decisões do leitor. É necessário que isso se preserve na escola, conforme possível. Para Foucambert (1994):

(...) aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p.17).

Esta perspectiva coincide com proposta dos PCNs (1997), da Língua Portuguesa a respeito da formação de um aluno-leitor maduro, crítico, competente e reflexivo e, portanto, cidadãos críticos.

2 Leitura

Iniciamos a reflexão fazendo o recorte sobre a noção de letramento. Segundo os PCNs, o letramento é entendido como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.” (PCNS, vol. 2. p. 21). A partir dessa visão, entende-se, então, que não existe grau zero de letramento, pois é impossível não participar, de alguma forma, das práticas discursivas da sociedade em que estamos inseridos.

Para Soares (2000), o letramento envolve a imersão do indivíduo na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita e o conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. Já a alfabetização, não se confunde com o letramento, envolve processos de consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

Letramento e alfabetização têm especificidades próprias, são processos distintos cada qual com suas características, mas inseparáveis:

(...) a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita — a alfabetização — e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita — o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Entendendo a alfabetização e letramento como percursos concomitantes, cabe ainda a diferenciação de analfabetismo e analfabetismo funcional que são frequentemente utilizados como sinônimos. Para Foucambert (1994), os termos são diferentes. O analfabetismo se relaciona com a capacidade de decodificação, diz respeito à impossibilidade de compreender e reproduzir uma mensagem escrita e é consequência da não alfabetização.

O analfabetismo funcional tem essa mesma impossibilidade, mas sua origem é diferente: o analfabeto funcional teve a oportunidade de frequentar a escola, mas perdeu o domínio da escrita pelo uso não frequente dela. Seria o afastamento do indivíduo da comunicação escrita, o sujeito não letrado é o oposto do sujeito letrado que, para o autor, é o leitor, alguém que constrói significados na sua prática de leitura ou “leiturizado”, alguém que domina o universo da escrita e que supera a noção de simples alfabetização.

Refletir sobre leitura é também refletir sobre a escrita. Segundo Foucambert (1994, p.123), leitura e escrita são instrumentos pelos quais o sujeito alcança a democracia e o poder individual que, segundo ele, “é a capacidade de compreender por que as coisas são como são”. O sujeito lê, então, para interpretar e transformar a realidade. Para o autor, é pela prática da leitura que a criança infere estratégias da escrita. Estas estratégias de escrita e habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão nestes dois processos, na escrita e na prática da leitura, não de maneira isolada ou descontextualizada das práticas sociais (FOUCAMBERT, 1994, SOARES, 2014).

Desta forma, adotamos a orientação de Bakhtin (2000) sobre os gêneros textuais, os quais ele denomina gêneros do discurso. Segundo o autor, as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e se concretizam “(...) em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Há, portanto, uma variedade de gêneros, tendo em vista que os enunciados produzidos refletem as condições próprias e os objetivos de cada uma dessas esferas, por seu conteúdo, seu estilo verbal, pela seleção dos recursos lexicais e gramaticais, e, por sua construção composicional. Esses três, constituem as dimensões comunicativas dos gêneros discursivos: “conteúdo temático, estilo e construção composicional estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Ele ressalta a importância da construção da individualidade por meio do conhecimento dos gêneros textuais. “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Cada gênero possui uma composição estrutural de texto, um vocabulário próprio e características que o legitima.

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2000, p. 285).

Assim, conhecer variados gêneros, permite ao leitor utilizar tais estruturas para, também, se comunicar, interagir, identificar o discurso alheio e construir o seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática de leitura se constitui como uma tomada de informação, de familiarização com os diferentes gêneros discursivos. É em função daquilo que se quer fazer que serão selecionadas as informações em um registro ou em outro, em um campo ou em

outro. “Ler é, antes mesmo de procurar a informação, ter escolhido a informação que se procura” (FOUCAMBERT, 2008, p. 63). Ler é atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto, envolve um ponto de partida, um objetivo ou informação que pretendemos encontrar e um caminho envolto de tomadas de informação. Aprender a ler é então “aprender a explorar um texto, lentamente quando quisermos, muito rapidamente quando quisermos: é aprender a adaptar nossa busca ao nosso projeto.” (FOUCAMBERT, 2008, p.64).

Ler é responder a um objetivo, a uma pergunta, uma inquietação, uma dúvida. A resposta desta questão, seja nos limites da escola ou fora dela, permite ao futuro leitor a formação de opinião, a geração de novas ideias e por consequência, o entendimento da prática social, de realizar ações, de agir no mundo. Assim, a leitura contribui para o pensamento crítico e é uma atividade ativa que acontece através do manuseio com gêneros variados, que circulam em diversos suportes como livros, revistas, jornais, rádio ou televisão (CHEREM, 2014; FOUCAMBERT, 1994). O resultado desse agir, é percebido nas relações de leitura e compreensão de gêneros. Segundo os PCNs: “As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.” (PCN – Língua Portuguesa, 1997, p.29).

Muito cobrado e valorizado pela sociedade, o aprendizado da leitura é um dos grandes desafios da escola, mas o que é ler? No senso comum, os conceitos de leitura passam por diferentes olhares em relação a este processo que vão desde sinônimo de decodificação da escrita à aquisição de cultura e conhecimento. Segundo Lerner (2002, p.73), ler é:

[...] entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica em frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita (LERNER, 2002, p.73).

A leitura, entendida como uma atividade interativa que demanda um processo além da decodificação de uma mensagem, mas também uma posição ativa por parte do leitor na construção de sentidos, contribui para o pensamento crítico. O ato de ler consiste em explorar as relações que as palavras estabelecem com a frase (sintaxe), que a frase tece com o texto (gramática do texto) e que o texto constrói com o contexto (imagens ou outros capítulos de um livro, por exemplo).

Além de ser uma aprendizagem linguística, a leitura é também uma aprendizagem social pois envolve a compreensão de uma mensagem, em uma posição de interlocução com o autor do texto, e ainda, um processo de comunicação, no qual o autor emite informações, ideias, pontos de vista a um receptor através de um código, a língua escrita. O leitor, diante dos signos escritos que compõem uma mensagem, coordena a sua visão, permitindo aos olhos perceber um conjunto de signos, compreendidos entre letras e palavras. Essa atividade perceptiva conduz o leitor à significação do texto, associando, entre si e com o conjunto de suas experiências passadas, os elementos percebidos, e a guardar deles uma lembrança sob a forma de impressões, julgamentos, ideias (FOUCAMBERT, 2008, p. 62).

O receptor, por sua vez, sendo afetado pelo texto é, ele próprio, autor de ações ou reações que têm algum tipo de efeito na sociedade. Tem-se então, um processo interativo, no qual, o leitor, por meio do seu repertório de conhecimentos prévios, articula ideias relacionadas ao texto e com ele interage. “A leitura proporciona, portanto, um encontro entre autor e leitor” (NADALIN, 2015). Tal encontro resulta em questionamentos, reflexão e significação e uma postura na qual, o então, leitor passa a ser autor dos próprios textos tornando-se sujeito de suas ações, de suas interlocuções.

3 Letramento visual

O letramento visual é a habilidade de interpretar as informações visualmente apresentadas com base na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado por meio de um processo de leitura (KRESS et al., 2001). Esse letramento pode contribuir para aprimorar os processos de construção de sentidos no trabalho com diferentes gêneros textuais através do desenvolvimento de habilidades como observar, identificar detalhes, compreender as relações visuais, analisar criticamente, criar e comunicar criativamente por meio de recursos imagéticos.

Unsworth (2006) aponta que o letramento não pode mais ser confinado no campo da língua apenas, ele deve abranger também o papel das imagens nesse processo. Nesse contexto, há alguns autores que desenvolveram modelos a partir da relação texto-imagem. Porém, no que diz respeito ao letramento e ao contexto didático, considera-se pertinente descrever neste módulo e com mais detalhes as ideias e o modelo proposto por Schriver (1997).

Schriver (1997) relata que existem várias vantagens em se usar imagens no contexto do aprendizado. Sendo uma delas a memória. Segundo a autora, há estudos que mostram que a memória para imagens tende a ser melhor do que para textos. Além disso, imagens podem instigar o interesse e a curiosidade do leitor e são frequentemente lembradas muito tempo depois de serem vistas.

A respeito do uso de imagem ou texto, quando se tem os dois contendo informações equivalentes, Schriver (1997) explica que para saber qual a melhor representação da informação, há quatro aspectos a serem considerados: a natureza da informação descrita; a organização espacial da exposição; o conhecimento e habilidades do leitor; e a complexidade da tarefa. Segundo a autora, uma tarefa simples é realizada mais rapidamente com informações dispostas em uma lista do que em um fluxograma e, de forma oposta, uma tarefa mais complexa é realizada em menor tempo utilizando-se informações provenientes de um fluxograma do que de uma lista de itens (SCHRIVER, 1997).

Contudo, representações visuais não são sempre úteis para a compreensão de uma informação. Há casos em que imagens podem atrapalhar a apreensão de algum conteúdo por ser um elemento que causa distração do ponto principal que se quer informar. Geralmente, isto ocorre quando a imagem tem função unicamente decorativa (SCHRIVER, 1997).

As palavras e as imagens também podem criar dificuldades para os leitores quando estão separadas fisicamente no espaço ou tempo. Quando palavras e figuras aparecem em locais diferentes, os leitores necessitam dividir sua atenção entre os dois modos e integrar as fontes de informação separadas antes que o conteúdo possa se tornar inteligível. Isto pode irritar o leitor, bem como distrair a sua atenção (do leitor) na apreensão da (de pensar sobre a) mensagem do texto (SCHRIVER, 1997).

Schriver apud Paiva (2010) sugere cinco maneiras em que texto e imagens são comumente integrados:

1. Redundância: caracteriza-se pelo conteúdo substancialmente idêntico apresentado verbal e visualmente, em que cada modo conta a mesma história, provendo a repetição de ideias-chave. A redundância é geralmente alcançada em design de documentos pela apresentação de ideias similares em representações diferentes (e.g. visual e verbal), em mídias alternativas (e.g. impresso ou online) ou através de sentidos diferentes (e.g. visão e audição). Segundo Schriver (1997), ao utilizar a redundância, o designer deve fazer o julgamento sobre a dificuldade do assunto e o nível de habilidade e interesse dos leitores. Quanto mais difícil o assunto, mais bem vinda será a recepção da redundância por parte dos leitores.

2. Complementar: é caracterizado por conteúdos diferentes visual e verbalmente, no qual ambos os modos são necessários para se compreender as ideias-chave. Relações complementares auxiliam os leitores a integrar o conteúdo de palavras e imagens. Cada modo possui um efeito limitador mútuo no significado que o leitor irá gerar para a ideia principal. Este tipo de relação é especialmente útil para apresentar informações difíceis em um dos modos, como no caso de um texto com um diagrama sobre como um motor funciona. As imagens, nesse caso, ofereceriam informações como indicações espaciais que seriam difíceis de explicar através de texto apenas.

3. Suplementar: se caracteriza por conteúdos diferentes em palavras e figuras, em que um modo domina o outro, fornecendo as ideias principais, enquanto o outro modo reforça, elabora ou exemplifica os pontos feitos pelo modo dominante (ou explica como interpretar o outro). Schriver (1997) afirma que estudos sobre solução de problemas mostram que exemplos de texto por meio de imagens podem melhorar o aprendizado. Além disso, a descrição de procedimentos complexos requer imagens que tornem tão explícitas quanto possível ações destes procedimentos.

4. Justaposição: relação de justaposição entre texto e imagem se dá pela apresentação de conteúdos diferentes em palavras e figuras, em que as ideias-chave são criadas por um choque ou uma tensão semântica entre os dois modos; a ideia não pode ser inferida sem os dois modos sendo apresentados simultaneamente. Este tipo de relação é normalmente utilizado em publicidade.

5. Fornecendo o cenário: um texto ou uma imagem fornecem o cenário e podem enfatizar o que se segue ao fornecer uma estrutura contextual na qual o conteúdo verbal pode ser compreendido.

Para Kress et al. (2001), o letramento visual é a habilidade de interpretar as informações visualmente apresentadas com base na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado por meio de um processo de leitura. Segundo esses autores, as habilidades a serem desenvolvidas seriam: observar, identificar detalhes, compreender as relações visuais, pensar, analisar criticamente, criar e comunicar criativamente por meio de recursos imagéticos. Os recursos imagéticos são diversificados: infográficos, diagramas, mapas mentais, fotografias, ilustrações, diagramas conceituais, arte e hipertextos são alguns exemplos.

Kress & van Leuween (1996) baseados na proposta de gramática sistêmica funcional e codificada de Halliday, (1994) propuseram a ideia de gramática visual. Vale enfatizar que, na visão dos autores, a gramática visual não consiste em um conjunto de regras, mas sim, em um conjunto de recursos socialmente construído para a construção de significados. São aspectos a serem considerados:

- a) contexto;
- b) audiência, leitor, receptor;
- c) propósito, enunciado, mensagem;
- d) produtor, emissor;
- e) layout, os elementos dentro da imagem enfatizam um enunciado verbal;
- f) os textos como uma união social e cultural;
- g) as imagens representam ações, objetos e situações;
- h) as imagens produzem interação ou significado interpessoal entre o que vê e o que é visto pelo uso de características como cor, ângulos, distância, e tipo de mídia empregada (fotografia, ilustração, diagrama, entre outros).

Os autores ainda apontam a necessidade de práticas pedagógicas desenvolvendo no aprendiz a capacidade de questionar, interpretar e compreender, a fim de que ele desenvolva o senso crítico durante o processo de leitura.

Segundo Kress & van Leuween (1996, p.183), há três princípios para uma composição:

- a) Valor informacional: o local dos elementos tem específicos valores informacionais anexados às várias zonas da imagem: direita e esquerda, parte superior e parte inferior, centro e margem;
- b) Saliência: estabelece uma hierarquia de importância entre os elementos que são feitos para atrair a atenção do leitor (espectador) em diferentes graus. Exemplos: plano de fundo ou primeiro plano, tamanho, contrastes de tons e cores;
- c) Estruturação: a presença ou ausência de planos de estruturação realizados por elementos que criam linhas divisórias, ou por linhas de estruturação reais. São elementos da imagem, significando que eles pertencem ou não ao mesmo sentido.

Sobre o direcionamento da leitura de uma imagem, cabe chamar a atenção para os vetores. Para Kress & van Leuween (1996), os vetores têm a função de guiar o leitor de um elemento ao outro por meio de setas, linhas, entre outros (vetores visíveis ou elementos esquemáticos). Eles também podem ser criados através do olhar, dedos apontando, braços estendidos, ou objetos direcionados (vetores invisíveis).

O embasamento teórico a respeito do letramento visual possibilita a comparação do explícito com o não explícito, verbal e não verbal proporcionando ferramentas aos leitores para confrontar o dito e o não dito em um gênero. O exercício envolve estabelecer a relação entre o que se expressa visualmente seja no código gráfico ou ortográfico com o ponto de vista do autor do texto.

4 Leitura pela via direta

A metodologia da via direta parte do pressuposto que o letramento não é simples decifração e a aquisição da cultura escrita em uma língua independentemente da oralidade no desenvolvimento da criança. Estes dois modos de configuração da linguagem podem se desenvolver em progressões paralelas. A escrita, que não é a transposição da oralidade, está presente nos textos escritos com os quais a criança precisa se confrontar e a oralidade se encontra nas interlocuções cotidianas, também na mídia como rádio, televisão e internet. Podemos entrelaçar as duas, oralidade e escrita, no ensino, respeitando o funcionamento e a natureza de cada uma delas. Sendo assim, (...) “tanto a oralidade quanto a escrita apresentam especificidades que revelam ao aprendiz características próprias, intrínsecas, a cada uma dessas facetas da linguagem.” (CHEREM, 2006, p.03).

Acerca da forma da oralidade e da escrita, Foucambert (1994) argumenta:

“(...) diferentemente da comunicação oral, que se processa no tempo, no diálogo e nas adaptações recíprocas dos interlocutores e de suas reações, a escrita se apresenta inteiramente, de uma só vez, e cada elemento só tem sentido na relação com um conjunto preexistente, que se organizou prevendo um modelo de funcionamento do leitor. A comunicação escrita tenta dar conta de uma totalidade e de um sistema. Tanto da parte do emissor como do receptor, ela implica a procura de um ponto de vista, a inibição da ação e não seu acompanhamento, o distanciamento do fato para dar conta dele num nível teórico e modelar” (FOUCAMBERT, 1994, p.63).

Segundo Razet (2012, p. 61), da mesma forma que uma criança aprende a falar a partir das mensagens orais que lhe dirigimos, é a partir do sentido das mensagens escritas que o aluno adquire progressivamente o funcionamento do código gráfico, o que na AFL designa-se por “ir da mensagem ao código” (*Actes de Lecture* n°100, AFL). E ir da mensagem ao código, ou mais exatamente de múltiplas mensagens ao código, necessita da confrontação frequente entre os diversos escritos em toda sua complexidade. Isto significa dizer que a mensagem apresentada em um gênero pode ser confirmada ou refutada através de seus aspectos visuais, ou seja, códigos que podem ser gráficos ou ortográficos. O código gráfico, ou razão gráfica (GOODY, 1985), pode ser composto com os seguintes elementos:

- a) A disposição na página;
- b) Os títulos, subtítulos, parágrafos, quadros;
- c) Da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda, de cima para baixo;

- d) A página ou a dupla página;
- e) A organização em quadros, em listas;
- f) A tipografia;
- g) Os hifens, as aspas;
- h) As maiúsculas, a pontuação etc.

Para Razet (2014), por código gráfico entende-se igualmente a disposição do texto, as estruturas gramaticais e as listas de palavras. A disposição do texto considera a página, a tipografia, a organização textual, seu pertencimento a um gênero, suas articulações, sua estrutura, mas também suas relações com outros textos, as constâncias de um autor através de vários livros, as referências a outros. As estruturas gramaticais consideram a organização das frases, a pontuação, o encadeamento dos grupos de palavras, as expressões, o lugar dos componentes e os efeitos produzidos pelas mudanças em relação às expressões esperadas e por fim, as listas de palavras, integram campos lexicais, sonoridades, jogos sobre significados e seus funcionamentos, ortografia, sinônimos, antônimos, prefixos, sufixos e formação de palavras como derivação e composição.

O código ortográfico pode ser composto com os seguintes elementos:

- a) O código morfo-lexical: as palavras têm uma entidade, podem multiplicar-se, constituindo famílias de palavras com os afixos;
- b) O código morfo-sintático: as desinências verbais, as concordâncias de gênero, a organização das frases;
- c) O código etimológico: marcas de origem latina ou grega, marcas do quimbundo (língua africana) ou do grupo-tupi guarani, para o português brasileiro;
- d) O código alfabético: o sistema de correspondências grafo-fonológicas, uma ponte entre o código gráfico e fonológico.

É sobre a escrita, a partir da compreensão das mensagens que as crianças têm acesso ao funcionamento do código gráfico do texto. Os recursos gráficos de um gênero também são indícios de leitura. O quadro a seguir explicita ao que a AFL define como zona exterior ao texto e zona do texto, ambas essenciais e complementares para o trabalho com o texto seguindo a metodologia pela via direta.

ZONA EXTERIOR AO TEXTO	ZONA DO TEXTO
Conhecimento de mundo; Conhecimento de outras línguas; Conhecimento das funções da escrita; Conhecimento do gênero escrito; Compreensão da situação.	Ilustrações; Layout da página; Organização (parágrafos, blocos); Frases, grupos de palavras; Palavras; pontuação; Elementos de derivação e construção de palavras, letras, grafemas.



Fonte: Les Actes de Lecture – AFL – nº100, 2007

A escolha e o manuseio de um texto consideram, por exemplo, conhecimento prévio do gênero a que se propõe trabalhar. Tal pressuposto tem como objetivo a orientação dos estudantes na descoberta do que está explícito e também do implícito. “A língua escrita não

é nada mais que uma prática; ela se cria por essa prática e é essa prática que se aprende. O que interessa ao professor é saber o que é essa prática se ele quiser ajudar a criança a adquiri-la (...)” (FOUCAMBERT, 2008, p.22):

“(...) só o hábito de ler não é suficiente. Trata-se de criar e manter a curiosidade, a necessidade e o prazer de compreender, de fazer novos encontros, de sentir muito mais interesse pelo mundo, pelas pessoas, por si mesmo, conhecer outra realidade que não seja a aparência que se impõe e confrontá-la com o que se vive aqui e agora” (ACTES DE LECTURE, 2007, p. 44).

O processo de leitura é um modelo que supõe a interação permanente entre as informações vindas do leitor - dos seus pensamentos - e as informações apresentadas no texto – diante dos olhos. “O objetivo, ao entrar no texto, é fazer os alunos perceberem que há, no ato de ler, uma interação constante entre as informações vindas do leitor e as informações contidas no próprio texto” (RAZET, 2012, p.75).

Associadas, as contribuições do letramento, letramento visual e leitura pela via direta podem cooperar para uma leitura mais atenta e aprofundada dos gêneros discursivos.

5 Lição de leitura

A lição de leitura é um dispositivo de ensino resultado de três pesquisas-ações realizadas entre 1991 e 2000 no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INPP) e pela AFL. Razet (2014) sugere respostas à pergunta: Que textos propor aos alunos? A resposta poderia residir na possibilidade de interrogar o texto adentrando sistematicamente pelos seus não ditos. Como? A professora aponta três níveis para isso: denotação, conotação e interpretação. O nível da denotação é o texto verbal, por exemplo, a narração do texto ou descrição de uma imagem, sem nenhuma imagem. A conotação envolve o que se compreende. O espaço de inferências e subjetividade, o que não aparece verbalmente no texto, mas que se subentende nas entrelinhas. O nível da interpretação relaciona-se com o processo de refletir sobre “isto faz pensar no quê?” Envolve o que é exterior ao gênero e pode ser relacionado a outras obras, a um tema, a uma cultura ou à filosofia etc.

Algumas possibilidades de trabalho com o texto sugeridas são: lançar um olhar sobre o texto, atentar para o ponto de vista e enunciação e orientar os estudantes para a pesquisa. O olhar sobre o texto envolve observar sua apresentação, ilustrações, *layouts* ou efeitos tipográficos. A segunda possibilidade, explorar o ponto de vista e a enunciação, é colocar-se à escuta do texto no ponto de vista de quem conta essa narrativa, como um narrador externo, deixando espaço à voz das personagens. Por fim, orientar os alunos para a pesquisa sobre o texto a partir de questões como: Qual a importância dos personagens? Há complementaridade de texto e imagens? Que referências podemos fazer a partir das imagens? Quais os campos lexicais explorados pelo autor? Qual o valor do tempo? (narrativa do passado, descrição do presente); Que figuras de estilos foram utilizadas? (imagens, insistência); Que tipos de frases? (breves /longas, mais ou menos pontuadas?).

De posse destas questões, antes de conceber o dispositivo de leitura, as ferramentas pedagógicas para o trabalho com o texto, o professor vai se aprofundar no texto, observando seus componentes. A seguir, apresentamos o percurso de cinco etapas da lição de leitura:

A primeira etapa é a construção de um horizonte de expectativas. O planejamento de uma atividade de letramento envolve pesquisa, tempo e conhecimento do professor para que os conteúdos das disciplinas sejam interligados e ganhem sentido e significado para o aluno. A criança precisa ser incentivada a todo o tempo a ser autônomo na leitura e na escrita, para fazer do letramento um projeto pessoal. Então, cabe ao professor a escolha de um texto chave para a atividade de letramento. Sua escolha deve ser condizente com os conteúdos a serem trabalhados (plano curricular de ensino próprio da escola ou do município) durante determinado período, e, quando possível, estar relacionado a um tema de interesse comum da turma.

O trabalho com a literatura infantil, por exemplo, através de fábulas, contos, poemas poesias, lendas, entre outros possibilita que o professor instigue a curiosidade da audiência para a leitura de várias maneiras como por exemplo: explorando os recursos visuais que a própria organização do texto oferece, acionando o conhecimento prévio a respeito do assunto, propondo uma discussão para um aprendizado coletivo, observando como a escrita está organizada, atentando para a construção linguística do texto, conhecendo diferentes livros do mesmo autor ou ainda confrontando os saberes de escrita e os saberes de mundo.

Na segunda etapa, explora-se a escrita em torno de uma questão de pesquisa. Um texto é o fruto de trabalho de escrita que revela a visão de mundo e seu autor através dos efeitos produzidos em seus leitores. Esta etapa explora os diferentes pontos de vista de um gênero discursivo.

Perceber em que a escrita, as escolhas linguísticas voluntárias do autor, os frutos de seu trabalho escrito, revelam seus pontos de vista, mostram sua visão de mundo provocando tal ou tal efeito no leitor. As pesquisas sobre o texto e as releituras atentas, permitem compreender melhor o funcionamento da língua escrita, a apreensão do código gráfico, em um contexto significativo (RAZET, 2014, p. 97).

Segundo a autora, o leitor deve adotar uma postura de pesquisador que busca, que procura. Esta etapa oportuniza a reflexão e o acesso às intenções do autor, a mensagem que considerou transmitir, dando ênfase aos recursos linguísticos utilizados para os objetivos do texto.

Na terceira etapa, organiza-se, sistematiza-se, teoriza-se. A teorização tem o objetivo de encontrar os meios que foram utilizados para compreender o texto. A partir das anotações, reorganiza-se o espaço, seleciona-se, classifica-se, categorizam-se listas, esquemas ou quadros para esclarecer o que aconteceu nas discussões sobre o texto. Esta teorização se dá sobre diversos fatos da língua no texto, nas frases, nas palavras. O exercício é um meio de aprender a ler os escritos, relacionando o sentido e as ferramentas linguísticas que permitem ao autor e ao leitor, elaborar o sentido (RAZET, 2014). Postos em sistema, esses fatos da língua são objeto de treinamento que continua com o tempo, para além do trabalho sobre o texto (ou os textos) que os colocaram em evidência.

Na quarta etapa, exercita-se, treina-se, produz escrita. Se lançar a uma aventura do texto, à maneira do autor, é produzir para se apropriar da experiência. Esta etapa, de produção textual, faz parte da sistematização. A estrutura bem observada no gênero explorado, pode servir de esboço para produzir novos retratos, por exemplo, através de uma escrita com escolhas linguísticas, repertório vocabular, estrutura sintática ou constituição gráfica semelhante ao do autor.

Em relação à segunda e terceira etapas, Razet esclarece:

A lição de leitura supõe que o aluno vai se tornar um leitor especialista voltando-se para os usos que ele faz dos textos, sobre os esforços de compreensão materializados pelas anotações e reforçados pelos exercícios. As produções escritas desenvolvidas rapidamente dentro do quadro da lição de leitura fazem parte dos exercícios, do treino e da apropriação de estilos, ritmos, efeitos e estruturas textuais. encontradas no texto e reformuladas (RAZET, 2014, p. 96).

Na quinta etapa, faz-se leituras em rede. Paralelamente ao trabalho com o gênero discursivo selecionado, outros textos, reportagens, notícias ou livros do mesmo autor ou de outros gêneros de mesmo tema. Explorar um texto com os alunos é contribuir para que adquiram uma postura de pesquisador: partir do que se sabe para levantar hipóteses, verificá-las, confirmá-las ou refutá-las através da confrontação com outros textos ou com imagens. O princípio da abordagem é o mesmo, quer se trate de um livro literário em francês língua materna, em português brasileiro língua materna, segunda língua ou em língua estrangeira. É não se deixar levar pela visão superficial de um texto, é adentrar em suas nuances para, diante dele, fazer suas próprias descobertas, criar um posicionamento. “É um longo aprendizado” (Actes de Lecture nº 60, p. 50).

A quinta etapa envolve também a ampliação do tema no trabalho com outros gêneros discursivos. A título de exemplo, partindo da temática da alimentação saudável, pode-se ampliar o tema explorando outros gêneros. A revista pode ser explorada para uma iniciação ao aprendizado visual do gênero em questão. É possível trabalhar todas as informações da página: título, subtítulo, numeração de página ou sumário. Pode-se conduzir a atenção em relação às cores, imagens e números. Um outro gênero, receita culinária, pode explorar a possibilidade de preparo desta receita envolvendo o uso da horta, se houver uma na escola, ou unidades de medida em matemática.

Outra sugestão de gênero, é o cardápio, que permite a exploração da categorização dos alimentos e bebidas, ingredientes, preços e medidas. Existe ainda, a tabela nutricional, em geral desprezada, contém informações dadas em letras minúsculas não de forma inocente pelo mercado, uma discussão importante. É possível solicitar aos alunos que tragam rótulos de alimentos para serem trabalhados em sala de aula. Cada item da tabela de informação nutricional pode ser trabalhado interdisciplinarmente com a matéria de ciências ou matemática. Fazer as leituras dos ingredientes e refletir sobre os efeitos da ingestão destes alimentos no corpo. Há ainda, outros gêneros que podem ser explorados adaptando as escolhas ao perfil do público leitor com os quais se trabalha.

Entende-se que não é possível existir uma “receita pronta”. O que a AFL produz para ajudar seus professores, é um percurso, o da leitura especializada, da lição de leitura e das ferramentas que auxiliam na preparação, perspectivas de análise, exercícios, automatizações e suportes de aprofundamento na compreensão do texto. Nessa perspectiva, algumas orientações podem ser seguidas, como: multiplicar as práticas de leitura de textos autênticos na escola e fora da escola, escolher textos que poderão ser transformados em objetos de trabalho, produções textuais escritas ou orais, e ter como objetivo conhecer o sistema de escrita do português brasileiro. Segundo Razet:

Explorar um texto com os alunos é ajudá-los a adquirir um status de pesquisador: partir do que se sabe para elaborar hipóteses, verificar essas hipóteses, identificar regras provisórias, confrontá-las a outros textos para validá-las ou modificá-las, ligar os conhecimentos entre eles, teorizá-los, expô-los, treiná-los, reinvestir o novo potencial em outro projeto que envolve outros textos, outros gêneros, para outras descobertas (RAZET, 2014, p.110).

Assim, o objetivo da lição de leitura é possibilitar aos leitores o entendimento da experiência de leitura não somente ao nível de compreensão (o quê) de uma história, é também, e principalmente, como o autor nos conta a história e assim se envolver com a escrita do gênero. Essa abordagem concentra a interpretação visual dos códigos gráficos e ortográficos para uma construção de significados do gênero explorado. Parte-se do texto literário, considerando sua razão gráfica (GOODY, 1985), a disposição visual do texto, o suporte e o contexto da publicação para construir a interpretação, permitindo ao leitor compreender, também, o que está implícito. (CHEREM, 2014). A lição de leitura é uma possibilidade de trabalho com textos e não exclui outras práticas a eles relacionados. Ela é importante para vivenciar uma experiência literária e, assim, compreender melhor o que os leitores mais experientes percebem quanto à escrita de um texto, seja no papel de leitores ou escritores, receptores ou produtores.

Considerações finais

Fazer de qualquer aluno um leitor efetivo, exige que o professor também o seja. Exige que leia, seja crítico, seja motivador, que tenha um objetivo específico e que discuta o seu trabalho com os colegas. A discussão de possibilidades metodológicas e a partilha de experiências, um dos propósitos deste manuscrito, permite a construção conjunta de novas perspectivas de trabalho. Esse processo estimulado pela curiosidade é que permite alcançar uma condição de pesquisador, posição que queremos, como educadores, encontrar em nossos alunos.

As contribuições de diferentes áreas também concorrem para outros olhares e significações possibilitando descobertas, por exemplo, aliando conhecimentos da leitura na perspectiva da alfabetização, do letramento e do letramento visual. Cada uma destas visões possibilita um explorar de significações diferentes em torno de um gênero. Trabalhar de

maneira aprofundada no processo de alfabetização envolve também a memorização e o treinamento repetitivo, mas o letramento vai além do conhecimento das letras e dos sons. É preciso que o significado da língua escrita tenha relevância no mundo letrado e que o leitor possa identificar e refletir sobre os usos na sociedade, de maneira que interaja com os mais variados gêneros discursivos.

Para estar inserido nesse mundo, não é necessário apenas compreender o sistema de escrita alfabética. Também é necessário que o leitor use a língua nas diversas práticas sociais de leitura e escrita, produzindo outros sentidos em relação ao conteúdo que aprendeu, formando suas próprias interpretações e opiniões e entendendo que pode, desta forma, se relacionar com o mundo, participar das práticas sociais na comunidade em que se encontra.

Referências

ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LA LECTURE. Les principes de la voie directe. **Actes de lecture**, nº 100, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório, 1997.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHEREM, P. L. Apresentação. In: RAZET, Christine. Da leitura de uma história à leitura de uma escrita. **Revista X**: Dossiê especial: Didática sem fronteiras. v. 2, n.2, pp.93-110, 2014. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40328/25078>. Acesso: 10 jun. 2016.

_____. Escrita e oralidade – duas progressões paralelas para um desenvolvimento comum. **Revista X**. vol. 2, n.2, pp.1-7, 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/5443/5224>. Acesso: 10 jun. 2016.

CURITIBA, PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Relatório de Gestão da Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016. 523 p. Disponível em: http://imap.curitiba.pr.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/relatorio_de_gestao_2015.pdf Acesso em 22 de abril de 2021.

Ferreira, S. P. A., & Dias, M. J. B. B. (2002). A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, 7(1), p. 39-49.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: UFPR, 2008.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Por uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. In: FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 28-41.

GOODY, Jack. **La Raison Graphique**. Les éditions de Minuit, Paris, p.97, 1985

HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to Funcional Grammar**. 2.ed. London: Edward Arnold, 1994.

KRESS, G. et al. **Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the Science classroom: a multimodal approach**. New York: Continuum. 2001.

_____.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: a grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed. 2002, 120 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – Brasil. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portugues**. Brasília, Secretaria de Ensino Fundamental.

NADALIN, E. **Aktionsart e aspecto verbal: uma análise dessa distinção no polonês**. 2005, 134 p. Dissertação (Mestrado em Letras), Pós-graduação do Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

NADALIN, E. **Extensão universitária Edupesquisa**, 2015. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Paraná.

PAIVA, R. C. **A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: estudo exploratório do livro didático Touchstone**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

RAZET, C. De La lecture d'une histoire à La lecture d'une écriture. **Synergies Brésil**. N. 10, p. 59-74, 2012.

_____. Da leitura de uma história à leitura de uma escrita. **Revista X**. Dossiê especial: Didática sem fronteiras.v.2, n. 2, pp.93-110, 2014. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40328>

SCHRIVER, K. **Dynamics in document design**. New York: John Wiley& Sons, 1997.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. (1998), 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

UNSWORTH, Len. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. **English teaching: Practice and critique**, v. 5, n. 1, p. 55-76, 2006.