

## O papel mediador das tecnologias para os letramentos: produção e consumo de fotografias digitais

Tatiane Nunes<sup>1</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5325-2389>

Andréia de Assis Ferreira<sup>2</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7915-8470>

### Resumo

Este artigo decorre de uma investigação de mestrado, que procurou analisar a progressão no desenvolvimento do letramento visual na perspectiva de uma Educação para o olhar, na possibilidade do espaço digital multimodal de textos por meio de atividades com fotografias capturadas por crianças na escola. A fim de analisar e refletir sobre a dimensão imagética com as crianças, esta pesquisa foi definida em uma abordagem metodológica qualitativa a partir de um estudo de caso e, para coleta de dados, foram adotadas a observação, o grupo focal e questionário. O suporte teórico foi alicerçado em autores tais como Harari (2016), Kenski (2012), Lévy (2010, 2011), Ribeiro (2012), Rojo e Moura (2012), Coscarelli (2016), Kress (1996-2010), dentre outros. Entre outras dimensões, os dados mostraram que as crianças ampliaram as habilidades de leitura e escrita multimodal, desenvolvendo o letramento visual, especialmente com vistas ao consumo.

**Palavras-chave:** multimodalidade; letramento visual; tecnologias digitais.

### Abstract

This article stems from a master's research, which sought to analyze the progression in the development of visual literacy from the perspective of an Education for the look, in the possibility of the multimodal digital space of texts through activities with photographs captured by children at school. In order to analyze and reflect on the imagery dimension with children, this research was defined from a qualitative methodological approach based on a case study and, for data collection, observation, focus group and questionnaire were adopted. The theoretical support was based on authors such as Harari (2016), Kenski (2012), Lévy (2010, 2011), Ribeiro (2012), Rojo and Moura (2012), Coscarelli (2016), Kress (1996-2010) and Van Leeuwen (2003). Among other dimensions, the data showed that children expanded multimodal reading and writing skills, developing visual literacy, especially with a view to consumption.

**Keywords:** multimodality; visual literacy; digital technologies.

## 1 Introdução

A tecnologia está, assim como as imagens estão para os seres humanos, como itens essenciais à vida em sociedade, constituindo linguagens e culturas, como expressão das artes e da comunicação. A criação, o uso e a disseminação da imagem, enquanto elemento potencializador da expressão humana desde as “pinturas pré-históricas nas cavernas, milênios

<sup>1</sup> Mestre em Educação. PBH, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [tatiane10ns@gmail.com](mailto:tatiane10ns@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. UFMG, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [andreaassis@ufmg.br](mailto:andreaassis@ufmg.br)

antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura” até as aplicações atuais, ocorre especialmente por meio das tecnologias digitais (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 15).

E, para tanto, vale a reflexão de que, para o uso na educação escolar, existem muitas tecnologias que não são máquinas. Para os dias atuais, ainda é possível alfabetizar as crianças com os mesmos objetos tecnológicos de baixo custo, usados em décadas anteriores. Embora a vida prática fora da escola seja cercada pelo uso constante e necessário de outras tecnologias, incluindo as tecnologias digitais, com infinita usabilidade por pessoas de idades e classes sociais variadas.

Os usos desses equipamentos por diferentes indivíduos, incluindo as crianças, carrega consigo um universo comunicativo que em grande parte está cercado por imagens diversas, seja pela TV ou pelo uso das redes sociais ou dos sites ou aplicativos de entretenimento ou de busca de conteúdos pela internet. Como recorte, o ato de fotografar, que no século passado ocorria com acesso limitado, hoje é prática rotineira entre os usuários de equipamentos digitais, com o uso de câmeras, smartphones, tablets e computadores.

As experiências de aprendizagem escolar, na infância, podem ultrapassar os limites da aquisição da leitura, da escrita e do cálculo, se pretendem levar seus estudantes a adquirir competências para a autonomia e consequente cidadania. Exercitar o olhar, a partir da imagem, e criar, a partir de fotografias, pode vir a ser uma experiência de aprendizagem com vistas a diversas competências, inclusive aquelas necessárias à utilização consciente das tecnologias.

Nesse contexto, ao considerar as condições de emprego das imagens, mediadas pelas tecnologias digitais, que os estudantes em idades variadas, usam fora da escola, como parte de seu cenário cultural, é possível considerar a fala de Lemke (2010), quando levanta reflexões acerca da utilização das mídias

[...] não é apenas o uso da hipermídia que as novas tecnologias tornam mais fácil, mas sua autoria. Hoje qualquer um edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combinados com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até há alguns anos atrás (LEMKE, 2010, p. 472).

Embora Lemke (2010) afirme a facilidade por todos esses usos midiáticos, nem todas as pessoas dominam essas diversas possibilidades. Portanto, diante de todas essas alternativas nas mãos de pessoas comuns, inclusive entre crianças e jovens, torna-se essencial um ensino escolar, curricular ou extracurricular, que se ocupe em acompanhar a realidade como parte de sua função social e cultural para além da aprendizagem de conteúdos escolares. O que consolida a importância em se trabalhar a criação e leitura de imagens com crianças.

As crianças, enquanto usuárias dos dispositivos tecnológicos e da internet, encaixam-se na descrição de Lemke (2010), e como consumidoras, para Bauman (2008). Contudo, sem o direcionamento ético e estético, talvez não sejam capazes de realizar uma autocrítica em relação ao que veem e ao que enviam, por exemplo.

Neste contexto, a investigação a que se reporta este artigo pretendeu analisar como as crianças leem, apreciam e se apoiam em textos não verbais, de modo a desenvolver um olhar ético e estético por meio de diversas situações de leitura e criação de imagens digitais a partir da fotografia. E também destacar o papel mediador das tecnologias para os letramentos, em particular, para o visual.

A proposta dessa pesquisa visou contribuir com os estudos no campo da infância e da tecnologia, relacionados especialmente ao Letramento Visual (LV) e da multimodalidade visto que há pesquisas que evidenciam as dificuldades de jovens ou adultos nas práticas de criação, edição, publicação e consumo consciente de textos ou ambientes multimodais, prioritariamente, imagéticos (XAVIER, 2015; ARAÚJO, 2016; RIBEIRO, 2016; RIO VERDE, 2017).

Esta pesquisa, que pauta pelo desenvolvimento ético e estético do olhar a partir de imagens, entende que as crianças talvez sejam alvos fáceis de campanhas publicitárias e afins, que formam consumidores acríticos para o consumismo. O que torna necessária uma educação para o olhar ainda na infância e que mire na criação e produção, como parte essencial desse exercício para o olhar que origina habilidades relacionadas aos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; KAWACHI, 2015).

Nesse sentido, este estudo propõe um diálogo entre a leitura e produção de textos multimodais, no contexto digital de sites, de um sistema de gerenciamento de conteúdos formativos (Google Classroom), da plataforma de murais (Padlet) e da multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones (WhatsApp).

Todos esses recursos são criados para o uso do grupo de crianças de 6 a 8 anos de idade (acompanhadas pelos responsáveis) a partir de uma proposta de Projeto de Ensino para fotografia. Essa proposta visou exercitar o poder de criação sob a ótica da ética (cuidado com o outro, alteridade, olhar para o outro) e da estética (cuidado com a escolha da composição e utilização de elementos e efeitos visuais para criar imagens interessantes ao expectador), permitindo a autonomia com relação ao que registraram com as câmeras e ao exercício do olhar para o que privilegiaram em suas criações.

A investigação ainda aspirou colaborar com os professores que ensinam em níveis e áreas diversas, ao relatar as possibilidades de uso de fotografias, como viés para o trabalho com os textos visual/não verbal na escola. Especialmente, para os professores que lidam com crianças, a perspectiva é indicar os possíveis ganhos que essa prática pode indicar para além da aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), tão almejado.

Este texto organiza-se em duas seções. Na primeira, enfatizamos o papel mediador das tecnologias digitais para os multiletramentos, dando enfoque ao letramento visual. Na segunda, apresentamos os procedimentos metodológicos, análise de dados e as considerações finais.

## **As tecnologias digitais na mediação do ensino e da aprendizagem, com crianças**

As experiências de aprendizagem escolar, na infância, podem ultrapassar os limites da aquisição da leitura, da escrita e do cálculo, se pretendem levar seus estudantes a adquirir competências para a autonomia e consequente cidadania. Exercitar o olhar, a partir da imagem, e criar, a partir de fotografias, pode vir a ser uma experiência de aprendizagem com vistas a diversas competências, inclusive aquelas necessárias à utilização consciente das tecnologias.

Entremeios a objetos e saberes, a tecnologia envolve e se dissolve em muitos conceitos e termos sempre ligados à criação humana e à construção do conhecimento. Isso porque o homem é um ser tecnologizado por natureza. Essa visão a respeito das tecnologias é ampla em contrapartida à visão daquilo que muitas pessoas consideram como tecnologia atualmente.

O termo é comumente distorcido, referindo-se, exclusivamente, às tecnologias digitais. Vale ressaltar que todo momento da humanidade é marcado por algum tipo de inovação tecnológica que altera os modos, hábitos e cultura, desde os tempos da caverna, quando se tem notícia da evolução nômade do ser humano. Sendo assim, a visão que se tem por nomear e delimitar o que sejam as tecnologias, passa por um processo dinâmico de invenção de tecnologias disruptivas (HARARI, 2018), em que elas se confundem e se fundem com as épocas e com isso cria permanentemente ‘novas’ (KENSKI, 2012, p. 21) tecnologias e novos usos.

A geração de crianças e adolescentes das últimas duas décadas cresceu acompanhada pela também crescente produção, comercialização, acesso e uso das tecnologias digitais e da internet. Mediante esse acesso e uso naturalizado, adultos que ainda se habitam com os novos comportamentos e possibilidades oriundas dessa aplicabilidade percebem as facilidades das crianças e, em alguns casos, julgam-nas como mais hábeis e inteligentes.

A utilização de equipamentos eletrônicos pelas crianças indetermina até que ponto elas dominam a máquina ou são manipuladas pelo entretenimento consumido, acriticamente. Ao serem submetidas a um pedido específico para a utilização dos dispositivos, como digitar um texto ou pesquisar alguma especificidade na internet, por vezes se veem desafiadas e em dúvida quanto ao conhecimento técnico necessário para a realização da tarefa específica, porque, muitas vezes, estão condicionadas a ícones diariamente utilizados.

Desse modo, escapa ao poder da escola a tarefa pela qual ela acredita ser primordial: a aquisição e uso da leitura e da escrita, no papel. Uma vez que com novas formas de escrever e ler, surgem, com elas, novas exigências de letrar-se e assim torna-se “interessante desenvolver novas habilidades, fundamentais para o leitor e o produtor de textos/conteúdo dos dias de hoje, em que é possível participar socialmente, de várias maneiras, em diversos contextos” (RIBEIRO; NOVAIS, 2012, p. 15), estando assim, o professor e os estudantes imbricados em práticas de escrita e leitura atuais de necessidades políticas, sociais e estéticas.

A partir do constante e aumentado uso das tecnologias digitais para se comunicar, interagir, gerar conhecimento, entreter, informar, vender e comprar, dentre tantas alternativas, tornam-se emergente também as habilidades para lidar com essas multiplicidades de textos, para criar e consumir.

Segundo Ribeiro e Novais (2012), há algumas décadas, produzir livros, quadrinhos ou vídeos era um conhecimento restrito a profissionais. Saber diagramar, ter máquinas impressoras, editar imagens, sincronizar som, desenhar, fazer cortes e emendas eram elementos fora de nosso alcance cotidiano, ordinário. Atualmente, essas produções podem fazer parte de atividades escolares, sem perder seu traço de produção dirigida a um público (e não apenas ao professor). Além das questões tecnológicas, esse tipo de exercício nos ajuda a desenvolver habilidades expressivas multimodais, isso é, que empregam diversas linguagens, o que certamente, amplia os horizontes do nosso letramento (RIBEIRO e NOVAIS, 2012, p. 18-19).

Se as tecnologias digitais são integrantes indispensáveis da vida contemporânea de todos, torna-se necessário conhecê-las e explorar suas potencialidades, com vistas a usá-las como mediadoras da aprendizagem das crianças, dentro e fora da escola.

Tornando-se, assim, ideal o desenvolvimento de habilidades que coadunem com um comportamento ‘prossumidor’, com vistas ao aprimoramento dos letramentos digital e visual entre as crianças, na escola. Essa constatação visa a indicar um uso social da leitura e da escrita nos meios digitais também com possibilidades produtoras. Buscando ainda tornar as crianças capazes de criar criticamente os conteúdos que consomem, postam e compartilham via internet.

E, nesse sentido, as tecnologias assumem conceitos, características e funções para essa pesquisa a partir dos diversos autores que a estudam. Baseada nas possibilidades tecnológicas, o que importa nesse estudo é viabilizar outras contingências de uso, pela criança, alicerçadas na ética e estética, conscientemente construídas a partir do exercício do olhar e da criação, apoiada na fotografia, particularmente. Sendo assim, o próximo item desdobra as tecnologias com foco na ideia de tecnologias que servem à educação.

## 2 Tecnologia educacional

Para os pais, educadores e estudantes, o que se espera do desenvolvimento das tecnologias é que elas alterem também a maneira como a escola, enquanto dispositivo técnico e tecnológico (SANCHO 2020), ensine, para que dessa maneira, os estudantes aprendam mais, em menos tempo ou com menor esforço.

Embora as tecnologias estejam presentes na vida das pessoas, o acesso não está. Portanto, o que precisa ser universalizado é o acesso, de modo que o poder de criação das pessoas, possa assumir toda a potencialidade, pois ter acesso está intimamente ligado a ter

poder. Kenski (2012) ainda acrescenta que “a educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias” (KENSKI, 2012, p. 18).

A tecnologia educacional não está restrita aos equipamentos, nem tampouco aos saberes escolares; ela é abrangente assim como qualquer outra adjetivação recebida para nomear as tecnologias. Pois, na escola, também considerada um dispositivo tecnológico, enquanto espaço do saber e do conhecimento organizado, funciona como os artefatos e as técnicas construídos e, ao mesmo tempo, constitutivos do fazer pedagógico, seja para libertar, seja para enquadrar.

Sendo assim, as tecnologias estão a serviço da construção do saber, do conhecimento, da informação e da memória, e sua “inteligência”, além de ser programável por um ser humano, é igualmente limitada (LÉVY, 2011). Assim como os demais esperam da tecnologia em outras áreas, pela educação credita também às tecnologias um poder inovador que altere a educação escolar, sem racionalizar que antes de incorporar e consumir inovações, as mudanças na educação precisam estar presentes no modus operandi, do currículo ao método.

Evidência que se justifica na BNCC, como compromisso com a educação integral, ao indicar que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p. 14).

Entre continuidades e descontinuidades, o uso das tecnologias nas instituições escolares, inevitavelmente, também mudou a maneira de estudar e de ensinar para além de seus muros. Pois no contexto da World Wide Web, os estudantes são levados a interagir e a produzir conhecimento com mais autonomia e o professor, segundo Lévy (2010), não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor tornou-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo.

Sua atividade está centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem dos percursos de aprendizagem, etc. (LÉVY, 2010, p. 173).

Lemos e Perl (2015), indicam que há hoje uma necessidade de se inventar novas formas de manter os alunos interessados sem que a aula tenha que ser um espetáculo de pirotecnia tecnológica. Mesmo com os atuais avanços tecnológicos, os processos educacionais precisam se aproximar mais da prática do artífice (LEMOS; PERL, 2015, p. 129).

A formação escolar básica, que antes visava cuidadosamente à preparação das pessoas para o trabalho, enquanto ofício, atualmente, está atrelada aos cursos técnicos e de graduação, pois, de acordo com as orientações da BNCC (2018), o que se espera dos educandos é um desenvolvimento integral, de modo que os estudantes alcancem, por exemplo, a competência de número 10, que implica na condição de “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solitários” (BNCC, 2018, p. 10), pois, subtende que a formação que busque alcançar essa capacidade não deveria ser uma formação que prepare os indivíduos para desenvolver tarefas planejadas e programadas. Atividades que envolvam a simples oferta de sua força de trabalho em troca de um pagamento em dinheiro.

O emprego das tecnologias está voltado para a tentativa de ganhar tempo e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Elas assumem papel fundamental na educação escolar, ao consentir as tecnologias como aquilo que o homem, a partir do que já existe, cria ou aprimora para facilitar a sua vida e ajudar a resolver problemas: objetos ou artefatos, saber acumulado, trocado e transformado, políticas públicas, etc.

Portanto, deve-se refletir se realmente há uma tecnologia, para ser chamada de educacional, intencionalmente criada para educar, já que como a própria Juana Sancho (1998) indica, a tecnologia, nesse contexto, pode ser o conjunto de conhecimentos que permite a nossa

intervenção no mundo, como o conjunto de ferramentas físicas ou de instrumentos, psíquicas ou simbólicas, e sociais ou organizadoras, estamos nos referindo a um ‘saber fazer’ que bebe das fontes da experiência, da tradição, da reflexão sobre a prática e das contribuições das diferentes áreas do conhecimento. Um saber fazer que, se não quiser ser mecanicista e rotineiro, deve levar em consideração as contribuições dos diferentes âmbitos científicos, constituindo-se, por sua vez, em fonte de novo conhecimento (SANCHO, 1998, p. 17).

Sendo a tecnologia ligada à extensa gama de elementos tangíveis e intangíveis, fato é que houve uma alteração discursiva na maneira como percebe-se o mundo e apropria-se do conhecimento, em função das tecnologias e da informação. Dessa feita, se as tecnologias permitem às pessoas realizar intervenções no mundo, o que está em jogo na Educação, é a utilização, a informação e o conhecimento, não os equipamentos em si.

Pois, ao conceber a tecnologia também enquanto saber, concebe juntamente um saber que se forma e se transforma em outros saberes. Essa transformação é explícita, ao perceber como as sociedades foram sendo alteradas ao longo dos tempos, a partir e por causa dos saberes, haja vista a emergente necessidade de fazer das aprendizagens, práticas colaborativas e coletivas, iniciadas na infância.

Como escolha amparada, nas orientações em relação aos Direitos de Aprendizagem em Arte, para Educação Infantil, o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 35, lembra que à escola cabe explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2018, p. 36). E acrescenta, no item específico de Arte e Tecnologia, que é preciso, no Ensino Fundamental, “Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística” (BRASIL, 2018, p. 200).

Atender a essas premissas indicadas pela BNCC, implica em garantia de um ensino voltado para a multiculturalidade das diferenças, privilegiando ações cotidianas que envolvem tanto o uso das tecnologias quanto da Arte e as diferentes linguagens, a contar de uma política pública, constituída a partir dos sujeitos, seja no processo de criação ou de execução.

Desse modo, para que as tecnologias digitais estejam na escola, a serviço do ensino e da aprendizagem, faz-se necessário um tipo de saber adjacente, anterior ou concomitante a ela: denominados de letramentos, entremeados pela tecnologia e suas demandas de leitura e escrita. Compreende-se ainda que tanto a leitura quanto a escrita, e os próprios letramentos se constituem tecnologias.

Assim sendo, as fotografias criadas pelas crianças, e postadas em ambiente multimodal de um mural virtual, visam a potencializar essas e outras tecnologias envolvidas, para o letramento digital e visual: leitura, análise, interpretação, visualização e criação de imagens, sendo, portanto, consideradas tecnologias educacionais a serviço do ensino e da aprendizagem.

### 3 Os letramentos na multimodalidade

O século XXI assinala a tendência humana pela convivência quase obrigatória, com a leitura e produção de textos em que diversas linguagens (modos) coexistem. No contexto de uma sociedade que vive entremeada a diversas paisagens semióticas nas ruas, na TV, pela internet, na escola, no comércio e em tantos outros suportes.

Essas linguagens diversas, reunidas, transmitem ideias, permitem a comunicação, vendem produtos, serviços, utopias, filosofias e crenças, na medida em que essa união, de diferentes modos semióticos, coadune na produção intencional de textos para serem consumidos comunicacionalmente.

E na busca mais oportuna para se comunicar, “as sociedades têm preferências modais: esse modo é usado para esses fins, esse outro modo para esses outros fins. Durante longos períodos, as sociedades ‘ocidentais’ preferiram escrever a imagem na maioria das áreas da comunicação pública formal” (KRESS, 2010, p. 83. Tradução livre).

Contudo, a exigência que permeia as relações das pessoas com os textos em seus diversos modos (verbal, imagens, áudios, vídeos, gráficos, etc.) eleva o foco da atenção desta pesquisa em torno do fenômeno dos letramentos na abordagem multimodal. Visto que, como habilidades da prática social e cultural de leitura, os letramentos passam a expor claramente a necessidade de fazer dessas leituras uma prática consciente, que extrapole a decodificação.

Especialmente as práticas que envolvem a produção e consumo digital e/ou via internet por meio das imagens. Esta pesquisa compreende que os Letramentos compõem um fenômeno social muito amplo e que a abordagem da Multimodalidade provoca os sentidos e a necessidade de ler (interpretar) e escrever (criar) com peculiaridades a serem observadas com rigor, pois são necessárias à vida atual. Considerando ainda, no caso das crianças, que o ideal seja associar a aquisição e aprimoramento da alfabetização simultâneos ao letramento, em um movimento de alfalettrar (SOARES, 2020).

De acordo com Soares (2020b) “o processo de alfabetização se fundamenta em um conjunto de teorias linguísticas e psicológicas que constituem a base para a compreensão de como a criança aprende o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) , ao longo de seu processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo” (SOARES, 2020b, 48min10seg). Enquanto “o processo de letramento se fundamenta em teorias da linguística textual e da teoria do discurso e dos gêneros, que constituem a base para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de texto” (SOARES, 2020b, 46min57seg).

Assim sendo, Soares (2016, 2020) indica que, “como a língua escrita se insere em contextos socioculturais, a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer contemporaneamente ao desenvolvimento do letramento – da aprendizagem dos usos sociais desse sistema” (SOARES, 2020b, 45min37).

Esses usos sociais, da leitura e escrita, nomeiam-se como letramentos. Denominado no plural, pela compreensão de que há variedades de práticas letradas e, dentro dessas práticas, níveis e graus de aquisições e usos (KLEIMAN, 1995, SOARES, 2003, TFOUNI, 2004).

Dessa feita, os letramentos podem ser encontrados em diversas obras: Ângela Kleiman (1995, 2010), Paulo Freire (1996), Tfouni (2000, 2010), Vera Masagão Ribeiro (2003) e Magda Becker Soares (2004, 2006, 2014, 2016, 2020). Todos esses autores buscaram identificar o fenômeno dos letramentos, dentro da cultura escrita, brasileira e ocidental com tentativas de dissociá-lo do “ser letrado”, como sinônimo de culto, e de diferenciá-lo do sujeito alfabetizado, ampliando as práticas ligadas ao conceito.

O percurso singular do letramento para a pluralidade dos multiletramentos, em muito, está ligado às mudanças nas relações das pessoas com os textos e seus suportes, e ao comportamento produtor/leitor das pessoas. E nessa mudança gráfica de visualização dos textos, é possível destacar uma das principais características enquanto hiper (textos) e (multi) letramentos: por sua natureza digital, eles se tornaram interativos, diferentemente das mídias impressas anteriores, o que permite também autoria colaborativa (ROJO; MOURA, 2012, p.23).

Com o aumento do acesso à web, as pessoas se tornaram autoras/leitoras fluidas e líquidas de um mundo líquido e, assim, “como todos os líquidos, ele jamais se imobiliza nem conserva sua forma por muito tempo” (BAUMAN, 2011, s. p.), o que define a rapidez das interações com os textos em que “a cada clique um prazer” (BORBA, 2018. p. 49) instantâneo e fugaz. Toda essa fluidez reflete na qualidade dos textos e nas interações com eles devido à impaciência consumista, uma vez que “paramos um vídeo no meio porque ele passou de cinco minutos” (BORBA, 2018, p. 49).

Em meio a essa realidade, tornou-se necessário ampliar a escrita e leitura em meios digitais por qualquer pessoa para que tenha acesso à comunicação e aos serviços oferecidos, quase exclusivamente por esses meios. As crianças, hoje, na escola, ficam em defasagem em relação a esse tipo de aprendizagem quando o ensino privilegia o uso do suporte impresso e a escrita manuscrita exclusivamente.

Considerando os suportes, a leitura no impresso incita a folhear, enquanto na tela enseja o toque. No impresso, a intertextualidade é restrita a outros materiais disponíveis; enquanto no suporte digital, os links oferecem dinamicidade quase instantânea. O movimento da leitura no papel, no Ocidente, orienta-se da esquerda para a direita, linearmente, enquanto na tela, há possibilidades infinitas, a depender do tipo de texto oferecido, do suporte utilizado, da escolha do leitor ou das intenções semióticas empregadas, na composição textual, pelo autor.

Na escola, as possibilidades comumente trabalhadas pelos professores, independente da área de atuação (humanas ou exatas), idade dos estudantes ou instituição (particular ou pública), com os gêneros textuais e suas diversas linguagens ainda é, predominantemente, ligada ao impresso de modo verbal, subestimando o fato de que os textos que fazem parte da vida de seus estudantes estão carregados de linguagens diversificadas nas múltiplas mídias.

O comportamento multimodal das pessoas na web é evidenciado pela BNCC em seu texto, no componente “Língua Portuguesa”, quando indica que depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2018, p. 66).

Considerando a multiplicidade cultural e os consequentes desafios trazidos para a escola, pelos estudantes dessa época, os estudos que se debruçaram em esmiuçar que os letramentos levantaram uma variedade de adversidades/desafios em que são exigidas habilidades operacionais de leitura e escrita nas diversas prática sociais, a partir do uso de textos impressos assim como também dos textos digitais. “Isso porque as tecnologias digitais permitem o transbordamento dos espaços, ao ponto de eles se tornarem indefinidos”, o que consideramos bom. Nesses espaços digitais, não há mais “dentro” (RIBEIRO; NOVAIS, 2012, p. 9) da escola e “fora” da escola” (RIBEIRO; NOVAIS, 2012, p. 9).

Dentre a multiplicidade de letramentos, o letramento digital é uma especificidade do fenômeno letramento, ligado à escrita, leitura e uso deles em equipamentos digitais interligados ou não à internet; “o letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades” (COSCARELLI, 2016, p. 21).

Geralmente, permeado por textos de linguagens diversas, em um mesmo texto ou contexto, a multimodalidade deles permite ao leitor ler à sua maneira, ou permitir-se ser induzido pela intenção do escritor/criador. Esse último, por sua vez, em muitas ocasiões, não será um autor solitário, pois, a depender de qual canal seu texto está veiculado, consentirá que seu leitor interaja e aja com ele e com seu texto, se não alterando-o, pelo menos gravando suas impressões acerca dele ou do próprio autor, por meio de comentários, como ocorre no blog.

Segundo Dudeney *et al.* (2016), em um mundo de telas, deixamos de confiar apenas na linguagem para carregar o peso de nossa comunicação. Elementos visuais assumiram maior proeminência cultural em décadas recentes, consequentemente, há um foco mais duradouro no “letramento visual” em pesquisas de letramento. Atualmente, tal letramento se tornou ainda mais vital, na medida em que os usuários são confrontados com uma proliferação de exibições pictóricas de informações on-line, que vai de nuvem de *tags* e dos resultados de pesquisa visual



às histórias visuais, visualização de dados e infográficos; e é decisivo avaliar a estética e o *design*, que foram considerados uma influência injustificada na avaliação que as pessoas fazem dos sites de internet (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 27).

Assim, o Letramento visual, como recorte também de outros Letramentos e com efeito, contempla as habilidades necessárias à criação e leitura de imagens e dos textos e ambientes multimodais, como previsto nesta pesquisa. Dessa feita, tomamos o Letramento visual como foco. O desenvolvimento dele torna-se ideal para as crianças na fase de alfabetização, dada a diversidade e a grande oferta visual oferecida, na qual, a partir do dado fenômeno, os comportamentos para além da leitura e da escrita elevam a indigência de uma alfabetização visual com vistas ao letramento multimidiático, em que o marketing se faz presente e instiga ideais de consumo. A escola, como sendo instituição imbricada pela responsabilidade e convívio social e cultural de pessoas diversas, pode ser tomada como espaço em que essas questões precisam ser discutidas e reelaboradas. Nesse sentido, ela pode tomar para si o desenvolvimento de habilidades ligadas ao letramento visual com crianças e jovens, e também com os educadores, pois boa parte das pessoas está envolvida imagetivamente em situações comunicacionais diversas que exigem um olhar crítico do que se consome e dissemina.

Os jovens e as crianças não podem ser responsabilizados unicamente, em nome da imaturidade, em função de comportamentos incertos nas redes sociais, a partir de divulgação errônea de imagens ou de comentários e postagens desprestigiantes. Os adultos e até os idosos, como crescentes e habituais usuários, também cometem seus deslizos, porque também não vivenciaram o exercício de visualização, leitura, interpretação ou fruição de imagem a partir de uma sistemática estética e ética, especialmente na dinâmica digital. Todos que passaram pela escola, foram educados e orientados a ler, visualizar, interpretar e criar a partir do verbo.

#### 4 Percursos metodológicos

Este artigo apresenta um recorte da investigação intitulada ‘Letramento visual na multimodalidade, a educação para o olhar ético e estético das crianças que fotografam e publicam’, que se propôs a desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, objetivando analisar as criações, análises e interpretações de crianças, entre 6 (seis) e 8 (oito) anos de idade com relação à visualização, leitura, interpretação, fruição e criação de imagens, com foco na produção de fotografias e de suas narrativas em torno das produções.

Os participantes foram 8 crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da infância situada à Região Norte de Belo Horizonte, no Bairro Céu Azul.

A utilização dos instrumentos de coleta de dados como a Observação, a conversa por meio do Grupo Focal com as crianças e o Questionário de avaliação indica a adoção da triangulação de dados, conferindo rigor ao processo científico.

Com a anuência concedida para a realização da pesquisa pela Direção da escola, e considerando este estudo como um Estudo de caso, com crianças, que tiveram gravadas as falas e imagens por meio de áudios, vídeos e fotografias, foi necessário atentar para as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEPE/UFMG).

A pesquisa se deu em um cenário de pandemia e devido aos riscos de contaminação pelo vírus SARS-Cov-2 e à imposição pelo distanciamento físico como forma de prevenção, a pesquisa empírica ocorreu a distância, mediada pelas tecnologias. E dessa forma, as crianças, sujeito principal da investigação, foram acompanhadas por adultos, em casa, que tutoraram a participação e a realização das atividades a elas propostas.

A coleta de dados ocorreu por meio da elaboração e implementação de um Projeto de Ensino, que previu a execução de uma Oficina de Criação de Fotos com Crianças, composta por 17 (dezesete) encontros, sendo 11 (onze) síncronos e 6 (seis) assíncronos.

## 5 Resultados e discussões

O desenvolvimento ou aprimoramento do olhar, na perspectiva ética e estética, para e a partir das imagens, e o papel mediador das tecnologias para o letramento visual, pôde ser percebido por meio da análise dos dados colhidos nas observações, no grupo focal, nas respostas do questionário e nas fotografias produzidas.

Todas as crianças possuíam alguma experiência em fotografar usando a câmera do telefone celular de algum adulto. Nenhuma delas possuía aparelho próprio. Até a inserção na Oficina, a ação de todos após fotografarem era manter os arquivos no celular ou enviar aos contatos via WhatsApp. A seleção para envio das fotos dependia do teor humorístico que elas continham. Como declara Luna: “depende... às vezes eu mando, quando eu não consigo eu não mando... quando é foto engraçada, eu... eu... mando na família (grupo de WhatsApp da família dela).” (LUNA<sup>3</sup>, 6. 2020).

Com a Oficina, perceberam que há outros fins para as fotografias, como revelar para guardar, montar um livro e expor virtual e fisicamente em galerias e museus ou ainda participar de concursos. Dessa maneira, o Gegê (8) sugeriu que a exposição para as fotografias deles, oriundas da Oficina, poderiam ser expostas no shopping ou no parque. A ideia agradou a todos que aguardam o fim da pandemia para que esse feito possa se concretizar.

Ao trabalharem com a análise de imagens de propaganda de produtos, voltadas para o público infantil, as crianças demonstraram acreditar que todo o conteúdo das imagens refletia o produto, tal como era mostrado, ou seja, que as imagens refletiam a verdade, desconsiderando as intenções de quem as publicou.

Na análise do anúncio de uma boneca, por exemplo, todas as crianças participantes acreditavam que a imagem retratava o produto que seria entregue: a boneca e todos os acessórios visíveis. Quando, na verdade, o anúncio indicava apenas o envio de uma maleta e uma cartela de adesivos. A atividade evidenciou a importância de que haja um esforço dos adultos e dos educadores em acompanhar o desenvolvimento cognitivo da criança (que por vezes toma o irreal – desenhos - por real) e promover o exercício da leitura de imagens.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Barbie-Explorar-Descobrir-Viajeira-Multicolor/dp/B07GLMHSS8>

Outro aspecto relevante é o fato de que o papel dos personagens de desenhos animados na escolha de qualquer produto direcionado às crianças, de brinquedos a alimentos, é predominante, pois elas não só acreditam nas imagens, como também nos jargões e comportamentos dos personagens, como se fundissem com a vida real. Segundo Lino (7), a imagem da Barbie é verdadeira e ele justifica: “Eu vi uma propaganda da Barbie que disse que tudo isso aí é verdadeiro... que você pode ser tudo o que você quiser...” (LINO, 7. 2020)

O apelo da imagem é tão marcante para as crianças que quando perguntadas sobre como a pesquisadora poderia saber se ao adquirir o produto da Barbie se viriam ou não todos os acessórios, uma das crianças ofereceu um argumento que, para ela, era muito confiável: a indicação de que ela poderia utilizar os ícones das redes sociais, como meio de comunicação com a loja que estava ofertando o produto, e, assim, ser ouvida em caso de mentira.

Pesquisadora: Então, se eu comprar essa boneca eu vou ter todos esses acessórios que eu quiser?

<sup>3</sup> Nomes fictícios.

Gegê (8): A imagem mostra que vem tudo. – Ah... pode sim, por causa do e-mail (Ícones do Facebook, Pinterest, *Twitter*...), onde você pode reclamar.

A partir das falas e comportamentos das crianças, foi possível perceber também que mesmo diante de diversas possibilidades e contatos com variadas imagens que as crianças foram levadas a ler, descrever, interpretar e analisar para compreender. Ao serem indagadas se era possível ler uma imagem, quatro das seis crianças afirmaram que não era possível ler, e que, portanto, as imagens não poderiam ser consideradas como um tipo de texto.

Mas, em contrapartida, no exercício de apresentar uma fotografia de família, escolhida por eles, houve a leitura e a descrição das imagens, seguidas da justificativa pela escolha, evidenciando que houve um movimento de leitura, como sugere a fala de Gegê (8): “Essa foto tava no meu aniversário de 8 anos... foi legal... Eu, a Luna e meu pai tava com a camisa... Luna tava com o vestido... a camisa... igual à minha blusa e ao vestido da minha mãe”.

E no mesmo sentido, ao serem perguntados sobre o que um fotógrafo poderia fazer com as fotos que ele tirou, a mesma criança indicou que “dá pra contar histórias com foto”. (GEGÊ, 8, 2020). Embora ainda presas à concepção de que só é possível ler textos verbais, ler letras, ao fazerem os exercícios, eles percebem e utilizam de estratégias e habilidades de leitura para as imagens, sem a plena consciência.

Tanto o desenvolvimento quanto o acompanhamento da Oficina foram totalmente mediados pelas diferentes tecnologias, inclusive pelo uso de algum dispositivo para criar vídeos e fotografias, pelas crianças. Como exemplifica o comentário de Lino, ao explicar como improvisou o suporte para colocar a câmera e fazer a selfie:

Lino (7): Olha aqui Tati, coloquei uma faca aqui pra apoiar... e aqui coloco o telefone... coloquei a faca aqui na frente pra dar um apoio. E coloco o celular aqui e... ficou na minha altura (altura do rosto)... colocou a câmera na frente de mim pra bater a foto... e eu apertei lá no dedinho... e eu... coloquei... o Henrique colocou... meu irmão colocou naquele negócio lá que aparece os números, pra tirar foto... timer... e eu apertei e não deu tempo de mudar minha pose.

As crianças preferem livros de literatura com múltiplas linguagens, que possibilitam diversas maneiras de ler e manusear. Assim, a multimodalidade, inclusive nos suportes impressos, para as crianças, expressa a interatividade e a diversão.

Pesquisadora: Quando você vai escolher um livro na biblioteca da escola, o que você olha no livro? O que te leva a escolher um determinado livro? O que você olha?

Gegê (8): Desenhos e letras. Eu gosto de “O diário de um banana” (livro que mescla imagens, quadrinhos e letras – multimodal).

Lino (7): Tem que ter um desenho bem caprichado.

Luna (6): Tem que ter desenho.

Gegê (8): Foto, desenho e escrita. Só que o pai vai ter que ajudar se for gente pequena, se for pegar (na biblioteca). E também tem livro que tem som.

Pesquisadora: Que tem som?

Gegê (8): É.

Pesquisadora: Você acha legal, livro que tem som?

Gegê (8): Porque pode ficar falando.

Essas e outras percepções das crianças acerca da relevância multimodal, que provoca interesse, conforto e cativa o leitor foram possíveis a partir dos exercícios de leitura e criação de fotografias. Essas experiências, pautadas pela ética e estética, fizeram dessas crianças, leitores capazes de fazer escolhas e saber se posicionar com relação às criações imagéticas, de modo a conduzir o olhar de seus leitores.

Nesta pesquisa há a compreensão de que a imagem também é um tipo de texto, e assim se reconhece seu papel fundamental na comunicação humana, haja vista seu uso social abrangente, inclusive com as tecnologias digitais. Assim sendo, houve alguns momentos em

que a habilidade de identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social, dos quais participa cotidianamente, incluindo as fotografias, foi explorada e investigada:

Pesquisadora: Quando vocês tiram fotos, com o celular ou com a câmera, todas as fotos ficam boas?

Todos responderam que nem todas as fotos ficam boas.

Pesquisadora: O que é uma foto bonita, para você?

Bia (6): A foto é boa quando a gente fica arrumada.

Lino (7): Eu não gosto de foto quando tô triste. Quando a pessoa tá arrumada e tá feliz e ela mostra o sorriso bonita, e faz uma pose bonita igual da professora Tati (foto do perfil da conta google).

Gegê (8): Para a pessoa não ficar triste... quando é uma foto que a pessoa gosta e quando compartilha.

Luna (6): A foto bonita, tem que tirar, bem... uma foto bem bonita... pra comentar que é bonita.

Ficou evidente que, para a realização das tarefas, as crianças tiveram que: experimentar, criar possibilidades dentro do que era possível fazer no espaço de casa, persistir, testar, frustrar-se com os resultados, inventar, ser criativos e, principalmente, enfrentar as consequências de suas escolhas.



Gegê (8). Set., 2020



Bia (6). Set., 2020.



Lino (7). Set., 2020.

Fonte: Acervo pessoal, 2020.

A partir do contato com os elementos que podem compor as fotografias e o exercício de justificar a utilização deles, as crianças passaram a experimentar responsabilidade sobre o resultado, demonstrando assim, critérios de escolha a partir da percepção do olhar mais apurado e exigente. Esse movimento indicou fotografias carregadas de sutilezas em seus elementos, indicando uma cota de poesia infantil, permeada pela magia tecnológica de fazer imagens.

## 6 Considerações finais

Há uma clara dicotomia entre o que é ensinado às crianças para a vida e para a escola, aceitando a ideia de que há um letramento escolar que difere de um letramento social. Assim, na escola, ensina-se um determinado conteúdo com o objetivo de realizar uma avaliação, em sua maioria escrita, para averiguar o quanto esse aluno é capaz de reproduzir daquilo que foi ensinado, para então determinar sua mudança ou não de nível escolar.

E, assim, sucessivamente, ao longo da sua carreira acadêmica, esse estudante terá sucesso em outras etapas, à medida que reconhece o valor desse letramento escolar e o reproduz nesse ambiente. Esse tipo de letramento serve exclusivamente para a ascensão dos estudantes. Contudo, embora essa dicotomia seja evidente, a aquisição desses letramentos ocorre de maneira concomitante, pois o estudante vive em sociedade, o que exige sua adequação à dialogicidade comunicacional de variadas linguagens, para ser compreendido e compreender.

O estudo a que se reporta este artigo evidenciou que as ações pedagógicas podem se adequar à realidade tecnológica e de linguagens contemporâneas, de modo que o ensino e a

aprendizagem sejam permeados por critérios dinâmicos de cooperação, colaboração e interação, tanto entre educadores quanto entre estudantes. Assim, o processo é participativo, o que conduz a comportamentos responsáveis de escolhas.

Ao desenvolver as habilidades de leitura e escrita é possibilitada também a apropriação de códigos imagéticos que permitam ler, analisar, fruir, criar e experimentar o mundo visual, com reflexão e criticidade. Ou seja, adquirir ou desenvolver habilidades que tornem o estudante um ser social e cultural, capaz de intervir, escolher e agir com ética.

Ao investigar o papel mediador das tecnologias digitais no letramento visual, ficou evidente a sensibilidade para o olhar ampliado das crianças nos aspectos éticos e estéticos por meio da produção e consumo de imagens, em especial, da fotografia. Tanto a BNCC (2018) quanto a UNESCO (1988, 2011, 2015) evocam em seus documentos a necessidade desse tipo de trabalho nos ambientes de educação formal, por considerar tanto a urgência de uma aprendizagem voltada para vida real quanto da necessidade de direcionamento para o consumo midiático, ao extrapolar o consumo de imagens com fins também de produção e publicização.

Por último, vale ressaltar, então, que a fotografia se apresenta como elemento potencializador para um ensino e aprendizagem, em práticas pedagógicas que privilegiem as dimensões éticas e estéticas, que visam à ampliação do olhar. Especialmente, quando essas dimensões possibilitam, tanto para estudantes quanto para os educadores, experiências e possibilidades multimodais, para além do âmbito escolar. Configurando-se, dessa maneira, o emprego inovador de tecnologias tangíveis e intangíveis que expressam o potencial criador e comunicativo das pessoas. Uma vez que, ao pesquisar e utilizar-se das tecnologias, especialmente na educação, aprende-se mais sobre as pessoas.

## Referências

ARAÚJO, Bruna Santos. **COM.CRIAÇÃO UFMG**: proposta de blog para setor de Criação Gráfica do Centro de Comunicação da UFMG – CEDECOM. 2016. Trabalho (Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. 31 p.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Zahar, 2011. 228 p. Disponível em <https://farofafilosofica.com/2017/02/24/zygmuntbauman-em-pdf-31-livros-para-download/>.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de. GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. **Pesquisa em ensino e sala de aula**: diferentes vozes em uma investigação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018 (Coleção Tendências em Educação Matemática).

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KAWACH, Guilherme Jotto. Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas pra um ensino crítico de língua inglesa. Dossiê especial: Formação docente, tecnologias digitais e educação crítica. ROCHA; HIBARINO AZZARI (org.). **Revista X**, v. 2, p. 44-61, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. 141 p.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KRESS, Gunther. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London: Routledge. 2010.

LEMKE, Jay L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49 n.2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2019.

LEMOS, André; PASTOR, Leonardo. A fotografia como prática conversacional de dados. Espacialização e sociabilidade digital no uso do Instagram em praças e parques na cidade de Salvador. **Comunicação Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 10-33, jan./abr. 2018.

LEMOS, André, SENA, Catarina de. Mais livre para publicar: efemeridade da imagem nos modos “galeria” e “stories” do Instagram. **Revista Mídia e Cotidiano**, S. l., v. 12, n. 2, p. 6-26, ago. 2018.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 272 p. (Coleção TRANS).

MAGDA, Soares. **Alfabetização e Letramento: teorias e práticas**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2 horas). Publicado pelo canal ABRALIN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs&t=4009s>. Acesso em: 7 set. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Entrevista com Ana Elisa Ferreira**. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (44 min.). UFMG Tube. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/ufmgtube/entrevistas/entrevista-com-ana-elisa-ribeiro/>. Acesso em: 20 abr.2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento Digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, on-line, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 24 ago. 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. NOVAIS, Ana Elisa Costa. **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012. 192 p.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 128 p. (Linguagens e tecnologias).

RIO VERDE. Dilma Maria Campelo. **Gêneros textuais e infografia: a busca por novas perspectivas de ensino e aprendizagem de competências e habilidades para a leitura de textos verbo-visuais**. Orientadora: Ana Maria Nápoles Villela. 2017. 253 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ROJO, Roxane Helena R, MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANCHO, Juana; COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias da aprendizagem e a educação contemporânea**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 hora). Publicado pelo canal NELT UFBA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yN63PY3Yhjk>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonoro visual verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, 47).

XAVIER, João Paulo. **Letramento visual crítico: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos**. Orientadora: Elzimar Goettenauer Marins Costa. 2015. 184 f. Tese (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.