

ARTIGO

DOSSIÊ ESTUDOS EM SEMIÓTICA SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

**OS ESTUDOS DE KRESS EM FOCO: GRAMÁTICA VISUAL,
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E *DESIGN***

(A focus on Kress's studies: visual grammar, meaning making and design)

*(Enfoque en los estudios de Kress: gramática visual, construcción de significados y
design)*

Walkyria Monte Mor ¹
(Universidade de São Paulo)

Recebido em: janeiro de 2021
Aceito em: abril de 2021
DOI: 10.26512/les.v22i1.37249

¹ Professora Associada Senior do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. Mestre em Filosofia da Educação e doutora em Linguagem e Educação. Co-Coordena o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, DGP-CNPq. Desenvolve pesquisas na área de Língua, Cultura e Educação, Letramentos (Multiletramentos, Letramentos Críticos e Visuais) e Formação de Professores. wmm@usp.br.

RESUMO

Neste texto, concentro-me nos trabalhos com imagens, retomando pesquisas acadêmicas realizadas e os estudos teóricos referentes aos letramentos visuais que, então, foram introduzidos em algumas das disciplinas dos cursos de Letras das universidades nas quais tive / tenho a oportunidade de desenvolver pesquisas. Para tal, pretendo salientar (1) as pesquisas sobre imagens dentro da área de letramentos, priorizando (2) os estudos realizados por Gunter Kress, como um tributo a esse autor e seu legado, nesta publicação dedicada a ele.

Palavras-chave: *Letramento visual; Letramentos críticos; Gramática visual; Construção de sentidos; Design.*

ABSTRACT

In this text, I focus on works with images, resorting to academic research and theoretical studies related to visual literacies, which were then introduced in some of the subjects of the Language and Culture courses at universities in which I have had / have the opportunity to develop research. To this end, I intend to highlight (1) research on images within the literacies area, prioritizing (2) the studies carried out by Gunter Kress, as a tribute to this author and his legacy, in this publication dedicated to him.

Keywords: *Visual literacy; Critical literacies; Visual grammar; Construction of meanings; Design.*

RESUMEN

En este texto, me concentro en trabajos con imágenes, retomando investigaciones académicas y estudios teóricos relacionados con las literacidades visuales, que fueron introducidas en algunas de las asignaturas de los cursos de Letras en las universidades en las que tuve / tengo la oportunidad de desarrollar investigaciones. Para ello, pretendo destacar (1) la investigación sobre imágenes dentro del área de literacidades, priorizando (2) los estudios realizados por Gunter Kress, como homenaje a este autor y a su legado, en esta publicación dedicada a él.

Palabras clave: *Literacidad visual; Literacidades críticas; Gramática visual; Construcción de significados; Design.*

INTRODUÇÃO

Na metade da década de 80, quando ainda não havia – ou havia pouco – acesso aos estudos sobre Letramentos (aqueles cujas bases se disseminaram a partir dos estudos do *New London Group*, 1996, inspirados nos pensamentos freireanos), aqui no Brasil, eu observava, em minha prática acadêmica, a necessidade de realizar um desenvolvimento linguístico que fosse além da visão convencional de língua, principalmente nos cursos universitários de Letras, meu lócus de atuação, reflexão e pesquisa. A perspectiva de linguagem se ampliava acrescentando conceitos como multimodalidade e hipertexto à clássica visão de texto escrito e oral. Logo avalei que essa percepção não se restringia ao ensino superior; valia também para a Educação Básica. Passei a defender a necessidade de revisita na aprendizagem de línguas na educação como um todo. Entendia que qualquer mudança nessa área demandaria um trabalho conjunto triangular, devendo reunir essas duas pontas (Educação Básica e Universidade) a um programa de formação docente que priorizasse essa perspectiva. Essa percepção se deu por conta da minha observação de campo (aulas e interação com alunos, anotações de pesquisa, por exemplo) e de leituras sobre o ensino de língua inglesa publicadas ou discutidas na época. Acho importante registrar a reflexão construída a partir da língua inglesa, por

compreender que foi exatamente o pensar sobre o(s) idioma(s) do(s) outros(s) que me levou a rever conceitos. Na área de línguas estrangeiras eu pude refletir sobre um ‘outro’ – como se comunica, como constrói sua cultura –, além de indagar por que haver dualismos na visão convencional de língua (superior-inferior, melhor-pior, alta cultura-cultura de massa, por exemplo), assim como verificar as relações de poder subjacentes – ou mesmo explícitas – em língua-linguagem.

Por ter iniciado meu percurso acadêmico nos campos de leitura e escrita, pensava “que língua é essa, focalizada na ementa, que não conta com tons, sons, imagens e diversidade de sentidos”? Essa indagação, hoje, poderia ser traduzida como “que língua é essa que prioriza a normatividade, a estruturalidade, a materialidade linguística, em detrimento de sua multimodalidade e da prática social de seus usuários/falantes”? Explicito que não via, nem vejo, nada de “errado” no conhecimento da normatividade. No entanto, a exclusão às diferenças linguísticas (também, culturais e identitárias) nela presentes incomodava-me/ incomoda-me, por razões sociais, políticas e educacionais. Em função da visão de cidadania que desenvolvi ao longo da experiência de vida e com o ensino.

Nesse processo reflexivo, salientava /saliento que, por exemplo, o desenvolvimento da escrita criativa tem muito a ver com o aprendizado da construção dos próprios roteiros/percursos de vida das pessoas. Essa visão requeria não apenas o conhecimento sobre a produção e reprodução de estilos ou gêneros textuais (incluindo os acadêmicos, lógico), mas a intervenção, a criação/a recriação desses (incluindo os acadêmicos, lógico). Em uma outra disciplina, voltada para o desenvolvimento da argumentação e respectiva prática argumentativa, principalmente para fins acadêmicos, incluí o estudo da imagem, por reconhecer a força argumentativa dela [imagem] na prática da linguagem. Tive a oportunidade de publicar pesquisas sobre imagens, realizadas entre a década de 80 e a primeira década deste século. Retomo-as e expando-as, no intuito tanto de situá-las como investigações exploratórias e temporais nos estudos sobre letramentos visuais e críticos, quanto de ampliar o acesso aos leitores sobre esses trabalhos e contribuições.

1. AS PESQUISAS SOBRE IMAGENS DENTRO DA ÁREA DE LETRAMENTOS

Muito do acesso à imagens nas décadas de 80, 90 e início de 2000 vinha do cinema. Essa mídia foi bastante utilizada em minhas pesquisas de campo. Três das investigações exploratórias bem-sucedidas que trago para este texto contaram com filmes e contribuíram para uma trilogia de estudos sobre imagem e interpretação (construção de sentidos): um documentário e dois filmes de ficção, respectivamente, “Brazil, beyond Citizen Kane” (S. Hartog, 1992), “Dogville” (L. Von Triers, 2005) e “Eyes Wide Shut”(S. Kubrick, 2005). O documentário “Brazil, beyond Citizen Kane”, realizado pela British Broadcasting Corporation (BBC) durante quatro anos no Brasil, investigou o fenômeno

dos altos índices de audiência da televisão brasileira. O filme “Dogville”, escolhido em função de sua construção multimodal (Vide abaixo Imagem 1 e 2) – narrativa cinematográfica elaborada e filmada em um cenário de teatro, que também permitia uma alusão a um jogo virtual (The Sims) – e as possibilidades interpretativas oferecidas pelo enredo. O enfoque ficcional de “Eyes Wide Shut” (a participação de um dos personagens numa sociedade secreta, ou clube privado) permitia que houvesse a analogia entre os relacionamentos retratados *visualmente* no filme e aqueles criados *virtualmente* nas salas de bate-papo online, contando com o fato de que todos os participantes dessa pesquisa eram frequentadores de sala de bate-papo. As referidas pesquisas podem ser lidas em suas versões completas em Monte Mor (2006; 2007a; 2007b; 2009).

Imagens 1 e 2 - Cenas de Dogville (2003).



Acesso: <https://www.google.com/search?q=dogville+fotos>

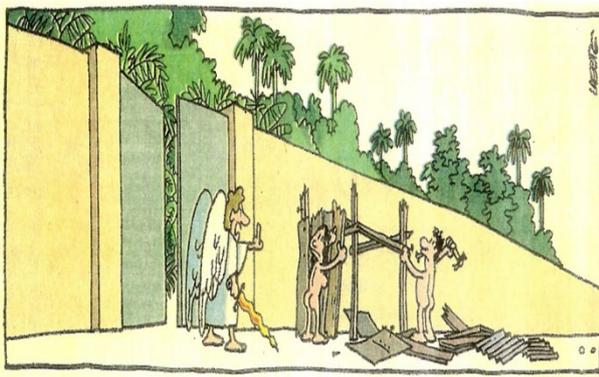
Além do cinema, outras mídias também foram utilizadas em minhas pesquisas interessadas no desenvolvimento do Letramento Crítico e do Visual. Exemplifico uma proposta que considero ter sido muito relevante, pelo uso oportuno e pertinente de uma *charge ou tira de jornal* (Imagem 3) junto com uma *foto* (Imagem 4). A charge remetia a uma cena bíblica em que um anjo proíbe a entrada de pessoas no paraíso. Na atualização proposta pela cartunista Laerte, o anjo não autoriza sequer a construção de barracos junto ao muro do paraíso, uma crítica à classe social privilegiada que se incomoda com a proximidade (como contágio) da pobreza / das favelas, como ocorre, com certa frequência, nos grande centros urbanos brasileiros.

A investigação consistia em solicitar que os alunos descrevessem o que viam nas duas imagens, indicando se viam relação de uma com a outra. Tinha como objetivo promover o exercício de *expansão interpretativa* ou *de perspectiva*. Esse é um conceito que desenvolvi a partir das pesquisas sobre leitura, interpretação e construção da realidade (1999, 2007, 2018), com o propósito de propiciar oportunidades para que os alunos expandissem as possibilidades interpretativas dos variados textos e contextos, indo além do *habitus interpretativo*. Esse *habitus* também foi um conceito desenvolvido nas referidas pesquisas, nomeado em consonância com o termo *habitus linguístico* de Bourdieu (1996). As duas definições problematizam o aprendizado – educacional e social – de uma

prática convergente quer na construção de sentidos, quer no uso da língua-linguagem. A mencionada *expansão interpretativa / de perspectiva* veio a propor romper o círculo hermenêutico compreendido no *habitus*, pretendendo propiciar ampliação de visão de mundo, ou de Letramento Crítico. O exercício compreende ‘ler’ textos visuais cujos temas tenham afinidade e que, porém, são desenvolvidos em mídias diferentes. A referida atividade trabalhava com uma *charge / tira de jornal* e uma *foto*. A premissa subjacente desse tipo de atividade consiste em processos para desenvolvimento crítico, como:

[...] interromper um fluxo de raciocínio de uma perspectiva para compreender / ler uma questão ou problema de modo diferente; examinar uma questão / problema por pontos de vista múltiplos (pensar sobre textos / discursos sob as perspectivas de diferentes autores ou de diferentes personagens ou perspectivas não apresentadas no texto); focalizar aspectos sócio-políticos – pensar sobre o poder nas relações entre as pessoas. (MONTE MOR, 2018, p. 325)

Imagem 3: Charge/ Tira de jornal, autoria da cartunista Laerte



Fonte: publicada no Caderno Ilustrada, Folha de S. Paulo, s/d.

Imagem 4: Foto de Tuca Vieira, tirada em 2004, que mostra o contraste entre Paraisópolis e um prédio de luxo do Morumbi.



Essa era a sustentação teórico-didática que vinha desenvolvendo desde a década de 90. Mais adiante, vim a reconhecer aquela fundamentação em um conceito de Kress (2010), a transdução. Assim esse autor a definiu:

Transdução é um tipo de tradução. Refere-se ao processo de mover / transpor significados criados em uma modalidade para outra modalidade – da *fala* para a *imagem*; da *escrita* para o *filme*. Considerando-se que cada modalidade tem a sua materialidade / característica específica – som, movimento, desenho gráfico – e tem uma história diferente de usos sociais, cada modalidade tem entidades diferentes. Por exemplo, a *fala* tem as palavras; a *imagem* não. Esse processo possibilita a rearticulação de sentidos de entidades de uma modalidade na leitura das entidades de uma outra modalidade” (KRESS, 2010, p. 125).

Também reconheci a citada elaboração teórico-didática com a qual vinha trabalhando por mais de uma década numa outra conceituação de Kress (2010). Nessa, ele se refere à transformação. Distingue-a da transdução no fato de que na transformação os elementos da imagem são preservados / mantidos, podendo haver, entretanto, uma nova ordenação ou disposição dos elementos. Nas palavras dele:

Transformação refere-se a um processo mais rapidamente alcançável do que a transdução. Descreve processos de mudança de sentidos por meio do reordenamento dos elementos tanto num texto quanto num objeto semiótico, dentro da mesma cultura e mesma modalidade; ou atravessando culturas numa mesma modalidade. (KRESS, 2010, p. 129).

Entendo a explicação do autor por meio da analogia à transformação lagarta-borboleta, ou seja, quando há uma passagem de (a) para (b), sem haver mudanças de entidades ou mudanças ontológicas. Duas das explanações do autor: é quando uma pessoa ouve (a) a gravação de uma reunião e (b) a relata a outra pessoa mais tarde; é quando (a) um rascunho de relatório é (b) reescrito em versão acadêmica. Ele resume seu raciocínio como: “mesma modalidade, mesmas entidades em ordem/ordens diferente(s) = nova entidade semiótica (= sentido diferente)” (KRESS, 2010, p. 129).

Trazendo exemplificações de imagens acerca de questões sociais atuais, apresento duas fotos (Imagens 5 e 6) publicadas no jornal A Folha de S. Paulo.

Imagem 5 - Foto de Lalo de Almeida,



Folha de S. Paulo, 18/10/2020.

Imagem 6 - Foto de Leandro Couri,



Folha de S. Paulo, 18/10/2020.

As duas fotos foram apresentadas pelo próprio jornal em seu Caderno B, página 10, em outra disposição, imagem 5 acima da 6. A reportagem salientou a “triste coincidência” nas fotos criadas por diferentes jornalistas. O processo de transformação, no caso, se deu na construção de sentidos de quem viu e selecionou as fotos. Nas duas ilustrações: foi mantida a modalidade, a ontologia da foto

(a devastação do fogo no Pantanal), foram alteradas as entidades (ou não, a depender da interpretação dos conceitos “humano” e “pós-humano” do interlocutor), com posições muito semelhantes dos corpos fotografados. A primeira em preto-e-branco, destacando a morte num quadro em que há mais sombras do que luzes e nenhum brilho; a segunda colorida, salientando vida, sobrevivência, ao mesmo tempo que expressa o sentimento miserável do fotografado. São sentidos que remetem a dois olhares diferentes (diferentes fotógrafos) que retratam o desconsolo e o desespero, pela perda de vidas animais, danos à saúde física e mental principalmente da população indígena e não indígena local, causados pela fumaça e pela destruição dos seus *habitats*, de um dos maiores ambientes naturais no Brasil (imagem 5); pela impotência de um bombeiro diante de tamanha destruição, das perdas de animais, muitos em extinção, do caos ambiental e descaso político em que se encontrara (imagem 6).

Saliento, porém, que muito do meu trabalho voltado para o Letramento Visual e Crítico amadureceu-se a partir do acesso aos estudos trazidos por Gunter Kress, os quais discuto a seguir.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DE KRESS PARA OS ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM

Nas leituras e análises das obras de Gunter Kress, compreendo as contribuições do autor em dois momentos temporais. O primeiro veio através da publicação de Kress, G.; Van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*², em que os autores minuciosamente nos apresentam uma gramática visual, gerenciadora da produção de sentidos até então reconhecidos, mas não registrados, ou não registrados com o detalhamento que os autores elaboraram. No segundo momento, percebi haver maior liberdade de G. Kress quanto ao que se refere à convencionalidade de uma gramática visual. Nesse, vi ideias mais expandidas sobre a imagem e sobre a construção de sentidos, ideias que, então, levam em conta – ou mesmo priorizam – a multimodalidade e os/as *affordances* da linguagem digital para a elaboração imagética. Dessa fase, saliento dois livros do autor: *Literacy in the New Media Age*³ (2003) e *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*⁴ (2010), aos quais me referirei neste texto.

2.1 As contribuições e as polêmicas de *Reading Images* de Kress e van Leeuwen

A gramática visual proposta por Kress e van Leeuwen (1996) certamente representa uma das grandes contribuições para os estudos de letramentos e da visualidade. Para pesquisadores que buscavam ampliar conhecimentos sobre essa área, como era o meu caso, veio a preencher uma

² KRESS G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.

³ KRESS, G. *The New Media Age*. London and New York: Routledge, 2003.

⁴ KRESS, G. *A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York: Routledge, 2010.

expectativa sobre um tópico, muito mais frequentemente tratado na área de artes, e a oferecer respaldo teórico sobre as investigações exploratórias iniciadas por força da linguagem digital. Conforme os dois citados autores explicaram, outras obras abordavam as imagens, porém dentro de uma perspectiva linguística correspondente ao que identificaram como um léxico da comunicação: imagens com sentidos conotativos, denotativos, iconográficos, iconológicos, simbólicos. As imagens eram focalizadas em descrições formais, estéticas, com base na psicologia da percepção ou pragmática, na busca por compreender como uma imagem atrairia maior atenção de um leitor/espectador do que outra.

O enfoque proposto por eles no *Reading Images* tem natureza semiótica e volta-se para a produção de sentidos. Saliento, porém, que a obra em questão trata de uma produção de sentidos *controlada*. Nela, os autores chamam a atenção para o modo pelo qual as imagens são usadas / deveriam ser usadas para produzir os sentidos desejados (Ibid, p.1). Por um lado, essa perspectiva causou certa polêmica entre alguns pesquisadores da área que viram nesse livro um estudo amplo, necessário, mas limitado à produção imagética cuja lógica priorizava uma elaboração convencional. Por outro lado, a pertinência dessa perspectiva passa a ter crescente valorização, em uma época em que ‘construção de sentidos’ (*meaning making*) adentra os debates acadêmicos, deslocando teorizações acerca das convenções e das estruturas composicionais imagéticas. Ou seja, ali, Kress e van Leeuwen propõem que entendamos – ou que ampliemos o entendimento de – que há um certo direcionamento entre a criação da imagem e o sentido atribuído a ela, na intenção de que o leitor/espectador apreenda – ou mesmo aprenda – o sentido ‘correto’/‘adequado’ veiculado pela imagem, um exercício que não necessariamente leva esse(a) leitor(a) / espectador(a) a se sentir ‘construindo sentidos’. Também não necessariamente contribui para levá-lo(a) a compreender que sempre há escolhas sobre uma determinada imagem construída e sobre a disposição/exposição dela em certa parte da página. E que as escolhas, também, incluem o ângulo focalizado, as cores e o brilho, como apontam os pressupostos atuais sobre a leitura de imagens.

Nesse livro, os autores detalham os marcadores na modalidade *imagem*, com muita generosidade. Referem-se à: cores (saturação, diferenciação e modulação), contextualização (fundo – *background* – e localização da imagem num determinado plano); representação (sentidos culturais já veiculados a certas imagens; ou abstração ou atenuante da representação veiculada); profundidade (perspectivas, ângulos que contribuem para gerar sentidos, como descaso, poder, interesse); luz e sombra (um jogo de *highlights* e *shadings* indicador das diferentes relevâncias colocadas sobre a composição imagética); brilho (acentuador/atenuador de cores). O conjunto desses marcadores corrobora e direciona a produção social e cultural de sentidos.

Acrescento, ainda, que o uso do termo ‘*gramática visual*’ na publicação focalizada causou discussões muito produtivas. De modo geral, até então, a referência a essa palavra se dava por meio de explanações convencionais, como se pode ler, por exemplo, na Wikipedia:

Gramática designa um conjunto de regras que regem o uso de uma língua, especialmente o modo como as unidades desta se combinam entre si para formar unidades maiores.

Nessa mesma fonte, a definição se complementa por

[...] quando se refere às gramáticas normativas, o conceito de gramática designa obras de caráter prescritivo que têm como objetivo ditar as regras segundo as quais a língua deveria ser usada. As fontes de elaboração dessas regras podem ser diversas, a depender do autor e da época de produção de cada gramática, podendo variar da referência à norma culta, isto é, à variante prestigiada dentro de determinada comunidade linguística, às obras de escritores canônicos” (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Gramática>).

Ou, como Kress e van Leeuwen a definem:

Vale à pena perguntar o que é uma gramática linguística. A resposta convencional seria dizer que é uma gramática da língua “Inglês”, ou “Holandês” ou “Francês”. Mas uma resposta menos convencional diria que uma gramática é um inventário de elementos e regras que sustentam uma forma específica e cultural de comunicação verbal (1996, p. 3)

Os críticos ao livro diziam que esse argumento dos autores fortalecia a já referida polêmica. Esta perspectiva parecia compreender a ideia de 'léxico' e 'gramática' intimamente relacionada ao ensino e aprendizagem da escrita. O termo parecia restringir-se ao universo da escrita e oralidade, considerando-se que a escrita estava no centro dessa ideia de conhecimento e educação. Isto é, por meio das versões oficiais de língua e cultura no aprendizado da leitura e escrita, padronizavam-se / padronizam-se estruturas linguísticas, garantiam-se / garantem-se significados e visões de mundo.

Entretanto, a menção à *gramática visual* por Kress e van Leeuwen (1996) gera novos entendimentos sobre o que é uma gramática, ou seja, expande-se para outros processos que vão além do aprendizado da escrita, envolvendo, entretanto, do mesmo modo, uniformidade e homogeneidade. Os autores assumem ser acertada a reconhecida compreensão de "gramática" ao aplicarem-na ao conceito *gramática visual*. Afirmam:

Assim como as gramáticas da linguagem descrevem o modo pelo qual as palavras se combinam em orações, sentenças e textos, nossa 'gramática' visual descreverá a maneira como pessoas, lugares e coisas representadas se combinam em 'declarações' visuais de maior e menor complexidade e extensão (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 1).

E complementam:

[...]uma gramática do *design* visual contemporâneo nas culturas “ocidentais” (aspas dos autores) é um inventário de elementos e normas que sustentam uma forma específica e cultural de comunicação visual [do ocidente]. (1996, p. 3)

No entanto, alertam os dois autores, a alusão que fazem à *gramática do design visual* não tem a exata equivalência às estruturas de linguagens, considerando-se que as estruturas visuais convencionais são apresentadas de modo mais generalizado, permitindo que a convergência de sentidos não dê conta das pluralizações contidas nas generalizações e escape ao controle [dos sentidos], assim possibilitando variações nas interpretações ou nas relações sociais.

De acordo com meus estudos sobre *design* visual e letramentos, entendo que a multiplicidade de sentidos não se restrinja à imagem e que ocorra também na linguagem escrita, oral, gestual, dos sons, de libras, enfim, às linguagens como construções culturais. E tendo a concordar com os autores quando acreditam que o papel de toda gramática implica em certo controle social, no caso, até mesmo na leitura de imagens. Grosso modo, ou nas interações sociais, há regras para a compreensão imagética que disciplinam quanto ao que é socialmente aceitável nas interpretações, nos comportamentos, enfim, na educação, conforme sinalizam:

Quando um modo semiótico tem um papel importante da comunicação pública, seu uso inevitavelmente contará com regulamentos, normas impostas por meio da educação, por exemplo, ou por outros tipos de instituição social, sustentados pela escrita ou oralidade. Só uma pequena elite teria o poder de quebrá-las [...] (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 2).

No ensino e aprendizagem de línguas e linguagens, não parecia haver uma conscientização ou conhecimento em larga escala quanto à existência de uma certa normatividade também na produção da imagem. E, também, pouco se conhecia sobre trabalhos que abordassem essa questão e que tivessem tido o alcance do livro desses dois autores. Neste, houve, relativamente, amplo reconhecimento das teorizações apresentadas acerca da maneira pela qual a imagem era/é construída e disposta, de forma a produzir o sentido esperado. Com essa obra, emerge uma perspectiva crítica sobre o modo pelo qual se ‘aprende / se ensina a ler imagens’, ao mesmo tempo em que se amplia, em menor ou maior proporção, a consciência de que ‘a leitura de imagens’, na visão convencional, pretende atuar em forma de condicionamentos, diferentemente do sentido mais recente de construção de sentidos (*meaning making*), o qual, embora não exclua os sentidos condicionados [‘naturalizados’ ou herdados de gerações anteriores], prevê a criação ou reconstrução de significados em suas culturas, histórias e ethos.

As noções de ‘escrita’, ‘leitura’, ‘gramática’, ou mesmo outras analogias como ‘linguagem como respiração congelada’ (GEE; HAYES 2011) e ‘instituições e pensamentos congelados’ (GEE 2013) dizem respeito à uma ‘gramática social’ a qual nos enquadrámos no aprendizado e exercício da cidadania convencional. Aqui, explicito novamente que não vejo nada de “errado” no conhecimento da normatividade. No entanto, a exclusão de pensamentos e sentidos das pluralidades imagéticas (também, culturais e identitárias) incomoda-me, por razões sociais, políticas e educacionais. De novo, reitero que esse incômodo ocorre em função da visão de cidadania que defendo ser desenvolvida, ao longo da experiência de vida e com o ensino, ou seja, a *cidadania ativa* ou *cidadania crítica* (MONTE MOR; MORGAN, 2014). A menção ao estado ‘congelado’ de instituições e linguagens parece nos remeter à gramática social que devemos aprender, objetivando ao *bom andamento social*. Porém, a noção de *design* desenvolvida nos Letramentos, por pesquisadores como Kress (2000); Cope e Kalantzis (2000, 2012); Gee (2010) viria a nos falar sobre criação e flexibilidade, um tópico a ser expandido mais adiante neste texto.

Voltando aos estudos imagéticos de Kress e van Leeuwen (1996), acho importante salientar que esses dois estudiosos, na obra aqui referida, chamam a atenção do(a) leitor(a) / espectador(a) acerca de outra perspectiva: a de que todo(a) leitor(a) / espectador(a) ‘comum’ pode ir além do jogo convencional de criação de sentidos das imagens e das esperadas leituras produzidas:

Acreditamos que a comunicação visual esteja se tornando cada vez menos um domínio de especialistas, e cada vez mais fundamental nos domínios da comunicação pública. Inevitavelmente, isso levará a um novo ensino normativo. Não ser letrado visualmente poderá interferir nas participações sociais. Letramento visual começará a ser um conhecimento de sobrevivência, especialmente em ambientes de trabalho. (1996, p. 3)

Uma outra contribuição foi apresentada por Kress e van Leeuwen (1996) nessa publicação até então focalizada, em forma de *quadro* ao qual denominaram “A dimensão do espaço visual” (vide Anexo 1). Num diagrama composto por um quadrado, mostram-nos as referências *centro* [do quadrado]; *ideal* [parte superior do quadrado]; *real* [parte inferior]; *dado* [parte lateral esquerda] e *novo* [parte lateral direita]. Acrescentam, ainda, as nuances criadas com as passagens ou misturas das tais referências, que resultam em *dado-ideal*; *novo-ideal*; *novo-real*; *dado-real*. Essas referências pretendem indicar aos(as) leitores(as) que a disposição das imagens os(as) leva a sentidos esperados. Ou seja, que a informação nova na imagem (de uma página, por exemplo) será colocada à direita enquanto a mais antiga virá à esquerda. Que o sentido do que está por vir, ou do que é ideal, será posicionado na parte superior, ao passo que o real posiciona-se na parte inferior de uma elaboração imagética.

Essas duas últimas referências *superior-inferior* parecem remeter-se, respectivamente, aos olhos que *se movem para cima*, se voltam ao *céu*, quando uma pessoa pensa/imagina um *desejo, um futuro ou ideal* a ser conseguido. O *real*, por sua vez, é retratado no plano inferior, como *os pés no chão* de uma pessoa quando esta pensa sobre o que lhe é viável, realista, ou a sua realidade. É curioso notar que os referidos movimentos oculares descrevem o condicionamento dos olhos no aprendizado do ler e escrever no ocidente: partem da esquerda para a direita, logo a informação nova ou a ser lida estará sempre à direita; o que já foi lido é o ‘*dado*’, o antigo, ficará à esquerda. Do mesmo modo, a leitura de cima para baixo (*top-down*) inicia-se no ideal e deverá concretizar-se no real, ao final de uma página, embora, recentemente algumas pesquisas não indiquem a certeza da compreensão da leitura ao final de uma página, por uma boa parcela de aprendizes. Também acho interessante observar que os autores registram os significados que são comumente construídos no cotidiano. Por isso chamam essa descrição de *gramática visual*. Não estão a criar uma teoria nova; descrevem as construções de sentidos convencionalizadas por culturas e instituições [familiares, comunitárias, religiosas, de trabalho]. Registram a força de um aprendizado social acerca da importância cultural do que está no centro, das etapas a serem vencidas para a conquista do futuro ou do ideal, da importância de se conhecer o real.

Se as teorizações e registros aqui enunciados foram / são reconhecidos como uma grande contribuição aos estudos de imagem, considerando-se o grande aporte de estudo registrado e disseminado por Kress e van Leeuwen (1996), por outro lado, levantam / levantaram certa polêmica, por terem sido compreendidos de um modo em que a normatividade é priorizada. Contudo, acho relevante reiterar que os autores da obra anteciparam-se a essa eventual compreensão, o que pode ser lido nas explanações no próprio *Reading Images*, quando Kress e van Leeuwen supõem que tal leitura poderia ocorrer, conforme já apontado anteriormente neste texto.

2.2 Linguagem digital: multimodalidades, construção de sentidos e *design*

O que diretamente concerne um projeto educacional de Letramentos? Em que ele se difere de um projeto convencional?

Compreendo *projeto educacional* como uma elaboração institucional. Resumindo didaticamente, entendo que, em certo momento da história da humanidade ocidental, foi decidido que o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita deveriam ser disseminados em grande escala. Essas habilidades – difundidas por meio de um projeto de aprendizagem da escrita e da leitura, ou um projeto de alfabetização, mediante a invenção e disseminação da imprensa e da fabricação do papel – passariam a representar a medida indicadora da entrada de cidadãos nos anos das luzes, ou dos

conhecimentos, ou das ciências e da verdade. As instituições escolares e acadêmicas, por sua vez, foram pensadas a partir de orientações relativas ao universo da escrita, numa lógica tipográfica: compartimentada, segmentada, cumulativa, gradativa e linear. A visão de língua e linguagem culminou por seguir essa mesma linha de pensamento: a redução das pluralizações linguísticas, culturais e identitárias a um padrão linguístico, uma unificação a ser aprendida por todos(as). Também o ensino da universalização dos sentidos foi priorizado, na premissa de promover a compreensão [certa, esperada] entre as pessoas. Para tal, foram elaborados acordos gramaticais e linguísticos visando assegurar a devida normatividade e materialidade da língua [a ser ensinada e aprendida], cuja modalidade principal era a escrita. Nesses acordos, excluía-se as pluralizações das práticas sociais, seus praticantes, suas diversidades de identidades e de culturas.

A meu ver, a revisão no projeto educacional convencional passa pelo deslocamento conceitual da visão de língua e linguagem, necessariamente vindo a expandi-la e, também, às perspectivas sobre sujeito e sociedade.

Kress (2000, 2003) defende que a linguagem e a comunicação em suas modalidades vêm se tornando tão aparentes, visíveis, evidentes que julga “não ser mais possível tratar a linguagem numa visão convencional, como se esta fosse o único, o maior ou o principal meio de representação e de comunicação” (2003, p. 35). Salientando que um dos principais fatores de mudança na comunicação e na linguagem é o (re)conhecimento da construção multimodal nelas, o autor comenta as limitações da linguagem tradicional: “a linguagem [na visão tradicional] sozinha não dá conta do acesso ao sentido da mensagem multimodalmente constituída/construída” (2003, p. 35), como em outros momentos históricos já ocorreu ou se acreditou ser possível.

Ele teria sido um dos estudiosos a chamar a atenção do(a) leitor(a) para o fato de que a multimodalidade como linguagem e comunicação teria sempre existido, havendo sido relegada / ignorada pelo projeto de disseminação da leitura e da escrita em larga escala, que, por sua vez, reduziu a ideia de linguagem e comunicação à homogeneidade, padronização, universalização linguísticas e de sentidos. Em seus trabalhos, passou a acentuar que todos os textos ou objetos são multimodais, considerando-se que em contextos 'naturais' (aqueles que não são criados artificialmente visando, por exemplo, objetivos didáticos) não se limitam a uma única modalidade. Logo, a linguagem escrita e a falada (mesmo no sentido tradicional) teriam sempre sido multimodais. Frases como “o homem pegou o barco e foi para a ilha” podem ser estudadas em sua morfologia, sintaxe e semântica, procurando garantir a sua construção e compreensão aos / às interlocutores(as). Porém, a depender do *tom* que lhe for dado pelo(a) falante / escritor(a), a frase poderá comunicar: um atendimento a um pedido de socorro; a sequência de uma narrativa; a opção feita por um meio de transporte; a direção tomada por uma pessoa, no caso, um homem. A depender do contexto em que está inserida, poderá informar

quem é o homem (um pescador? o dono do barco? um turista? um milionário?), de que barco se trata (um pesqueiro? uma lancha? uma balsa de travessia? um iate?), para que ilha ele vai (pequena ou grande? no meio de um rio? no meio do mar? ilha de pescadores? de turismo? residencial?). Compreendo, então, que, para Kress, seriam as multimodalidades que proporcionam a multiplicidade de explanações, de entendimentos, contextualmente situados, sem a necessidade de haver unicidade para que a linguagem e a comunicação se façam compreendidas.

Quando se refere à linguagem e à comunicação, Kress (2003; 2010) entende que a multimodalidade vai além das palavras e inflexões comunicativas. Descreve, por exemplo, que há multimodalidade nos objetos que integram o cotidiano das pessoas e que as pessoas já participam do discurso multimodal desse cotidiano. Em publicação já feita (MONTE MOR, 2010), cito como Kress ilustra essa ideia, ou seja, com a menção à busca por uma garrafa de água mineral num supermercado ou mercado: essa garrafa tem um rótulo que pode ser colorido ou em preto e branco, pode trazer a informação em mais do que um idioma, pode ser plástica ou de vidro, ser de cor verde, azul ou transparente, ter um formato fino ou arredondado. Ele observa que essas informações podem levar o(a) interlocutor(a) a se perguntar: “dá para colocá-la numa mesa de jantar” (pensando se esta é elegante o suficiente para isso)? “Que imagem passo se sou visto tomando água dessa garrafa?”

Postulo que, se estivesse vivo, hoje, certamente estaria abordando a multimodalidade no uso de máscaras durante a pandemia de coronavírus, considerando-se o impacto mundial que teve essa pandemia, iniciada em fins de 2019. “Que imagem eu passo para as pessoas se uso uma máscara?” “E se não a uso, o que vêm a pensar?” “O que digo sobre mim quando escolho a máscara com desenho X / modelo Y?”

Essas reflexões levam à percepção de que uma 'simples garrafa' – ou o 'uso de uma máscara' – pode levar a discursos que falam de gosto, estilo de vida, meio ambiente, saúde, herança cultural e outros assuntos. Para ele, esse tipo de lógica resulta do que ele chama de 'treinamento cultural' (*cultural training*) para essas leituras. E que além da identificação e estudo sobre a multimodalidade presente nos discursos, na comunicação, a perspectiva ainda a ser mais trabalhada academicamente vem a ser a compreensão sobre essa construção na prática social, efeitos e agência da interlocução.

Kress nos leva à percepção de que a multimodalidade é geralmente abordada na linguagem e comunicação como um elemento extralinguístico: ritmo, tom de voz, aspectos culturais ou de gênero (há jeito de falar masculino ou feminino?); entoação (se está dentro da convencionalidade da comunicação ou se está fora, alterando o que se quer comunicar), expressões faciais, olhares, movimentos dos braços/mãos/dedos/corpo. No entanto, para ele, essas multimodalidades da linguagem integram um sistema de interpretação: “O conceito de comunicação – como aquela que transporta e transforma/traduz sentidos – amplia-se enormemente numa abordagem multimodal à

semiose” (2000, p. 189). A partir dessa asserção, abordo mais uma das várias contribuições de Kress, agora no que tange aos estudos sobre construção de sentidos.

2.2.1 Construção de sentidos

No ensino de leitura (e também de literatura?) observo que a ideia de que os sentidos estão dados, prontos, já estabelecidos no texto, tem sido igualmente revista, como também o foi na noção de língua-linguagem e comunicação. Revista a partir de que premissa? Para Kress (2010), uma comunicação, ao ser construída por alguém, pretende, sim, passar um sentido. E, para tal, essa pessoa contará com uma tríade de recursos que possibilitam esse ‘fixar’ de sentidos: a escolha (1) de modalidade, (2) do discurso e (3) do gênero textual. Por exemplo, a escolha por uma imagem digital certamente requererá discurso e gênero textual sintonizados com a imagem. O mesmo raciocínio também se aplica quando se trata de um editorial de jornal, um artigo em periódico científico, um vídeo de YouTube ou outras comunicações. Com essa lógica, o autor explana que, na elaboração de sua comunicação, um interlocutor geralmente busca por fixar/ garantir os significados pretendidos. E que seria a referida tríade [modalidade, discurso, gênero textual] a responsável por um processo bem sucedido, possibilitando que a elaboração comunicativa ocorra nas três dimensões: “materialmente, ontológica e semioticamente como *modalidade*; institucional e epistemologicamente como *discurso*; e socialmente em termos de relações sociais, como *gêneros textuais*” (KRESS, 2010, p. 121).

Nessa lógica o autor não se refere, porém, ao fato de que o desejo ou intenção da garantia de sentidos numa elaboração comunicativa / comunicação pode se alterar no processo de interlocução, a depender das interações culturais e contextuais. Ou seja, pode-se ensejar garantir sentidos; no entanto, não se pode ter o controle dos sentidos que outros constroem. Atualmente, os que trabalham na área da comunicação, leitura, escrita, enfim, das linguagens, tomam como premissa a ideia de que os sentidos são construídos, no mínimo, na confluência leitor, texto, contexto, história, acrescida das multimodalidades que, por sua vez, constroem a linguagem e contribuem para a construção e reconstrução dos sentidos. Em função dessa premissa, Kress (2003) sinaliza para a relevância do desenvolvimento de interpretação da linguagem, o que chama de *meaning making*, assim também denominado por Gee (2004), Luke e Freebody (1997), Lankshear e Knobel (2003), dentre vários estudiosos estrangeiros da área de letramentos (multiletramentos, novos letramentos, letramentos críticos, letramentos digitais, letramentos visuais). No Brasil, dentre os vários pesquisadores dessa área estão: Santaella, L. e Noth, W. (1998; 2015); Silva, A. C. (2016, 2019); Ferraz, D. M.; Silva, A. C. (2016); Mizan, S.; Ferraz, D. M. (2019); Mizan, S. (2018).

Nos estudos de Kress (2003), identifiquei uma descrição instigante a qual associei às teorizações sobre construção de sentidos. Trata-se do que ele define como duas visões contrastivas da comunicação que levam a ampliações na concepção de leitura. Para o autor, o ato de leitura, visto como 'telling the world' (a que conta ou descreve o mundo/a sociedade) agrega-se a uma visão de 'showing the world' (que requer interpretação para o mundo que se apresenta). Nesta última, a leitura caracteriza-se como interpretação e, assim, demanda *meaning making*, refletindo um tratamento à leitura segundo uma concepção de texto em que os sentidos não estão dados ou prontos, podendo ser construídos ou reconstruídos. Reelaborei essas teorizações e complementei-as, desenhando-as no seguinte quadro:

Quadro 1 - Novas práticas de letramentos e leitura.

Compreender como o mundo é descrito	Perceber como o mundo se mostra
Obter sentido de um texto; é o autor quem põe sentido no texto	Criar sentido para o mundo ao seu redor; leitor constroi e reconstrói sentidos do que lê e vê
Lógica da fala e da escrita= tempo e sequência	Lógica da imagem= espaço e simultaneidade
Página	Tela
Epistemologia convencional	Epistemologia Digital / de performance
Conteúdo curricular= base na escrita; lógica da fala e da escrita	Sugere uma outra construção de currículo / revisão educacional para um novo aluno / nova sociedade

Autora: Monte Mor, 2005, com base em Kress (2003).

A primeira coluna do quadro - *compreender como o mundo é descrito* - resume a visão convencional em cujos valores predomina a escrita, com suas instituições (escolares, acadêmicas, judiciais, religiosas etc) e respectivas normatividades. Estas voltavam-se / voltam-se para a compreensão sobre o modo pelo qual o mundo é descrito, o mundo já estabelecido e definido. Um mundo que já está pronto, requerendo que seus 'viveres' se adaptem a ele. Logo, durante muito tempo se ensinou que o sentido estava no texto, que era construído pelo seu autor, devendo o leitor aprender / apreender o sentido já dado. A lógica da fala e da escrita, norteadas pela coesão e coerência, funda-se nas referências *tempo* e *sequência*, num modelo de registro elaborado segundo a convenção da página (de cima para baixo; da esquerda para a direita; uma linha após a outra, uma página após a outra, etc). Sendo assim, o conteúdo curricular do aprender a ler e escrever baseia-se no modo pelo qual a linguagem escrita se constrói, de acordo com a lógica da comunicação escrita e oral. Sequência (linearidade), segmentos (das partes para o todo), gradação (mais fácil, mais difícil), hierarquia

(superior, inferior; mais importante, menos importante) são elementos que constituem o modo tradicional de construir conhecimentos, que fundamentam a epistemologia convencional.

A segunda coluna - *perceber como o mundo se mostra* - refere-se ao acréscimo trazido - e, ao mesmo tempo, ao deslocamento causado ao raciocínio convencionalizado pela escrita - pelo conhecimento digital no encontro das duas lógicas - das linguagens escrita e digital. Nessa descrição de Kress (2003), verifico haver uma flexibilidade quanto à questão da fixidez dos sentidos, ditada pelo autor da comunicação, como se vê na primeira coluna. Esse *perceber como o mundo se mostra* demanda agência e interação do ser no / com o mundo e possibilita que haja pluralizações de sentidos acerca da sociedade, considerando-se que os “viventes” criam sentidos para o meio ao seu redor, constroem e reconstróem sentidos sobre o que leem e veem. A elaboração do hipertexto numa tela possibilita disposições e exposições diferentes do modelo escrito, porque segue outra lógica, a da imagem, cujos constituintes são *espaço* e *simultaneidade*. Logo, o conteúdo curricular convencional não daria conta sozinho desse desenvolvimento de *percepção do mundo como esse se mostra*, requerendo uma epistemologia condizente, chamada de epistemologia de performance ou digital, sugerindo uma outra construção curricular ou revisão educacional para um(a) ‘novo(a)’ aluno(a) em uma ‘nova sociedade’.

Nesse modo de perceber o mundo, identifico a relevância de outro conceito, também desenvolvido pelo autor que focalizo: *design*. Exploro-o um pouco mais, na continuidade deste texto.

2.2.2 *Design como criação*

Observo que em *Reading Images* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) o conceito *design* ainda recebe tratamento um tanto tímido, sem o amadurecimento gradativo que passou a ter em publicações subsequentes, por exemplo, Kress 2003 e 2010. O mesmo verifico nos trabalhos de outros pensadores que também estudam / pesquisam essa teorização, tais como: Kalantzis e Cope (2009, 2012), Janks (2010) e outros. Em *Reading Images*, há evidência maior para o conceito de *gramática* associada à descrição semiótica e social da imagem que compreende a criação imagética e o esperado e adequado sentido. Nessa obra, na explanação de *design*, infere-se que o(a) leitor(a) / espectador(a) tende a interpretar o verbo como projetar, planejar, desenhar e o substantivo referindo-se a projetos gráficos ou de comunicação visual, concepção de objetos ou peças dos mais diversos tipos, a serem produzidas.

Na continuidade dos estudos acerca de *design*, verifico que, pouco a pouco, essa perspectiva ampliou-se para novas possibilidades, fornecendo novas reflexões e ideias para o repensar da linguagem, da educação e da formação de professores. Esse desafio emerge diante da percepção de

que há habilidades que não são fomentadas pelos procedimentos da abordagem restrita e padronizada da alfabetização. Essas novas habilidades se aproximam da ideia de *design*, como encontrada nas propostas de letramentos e multiletramentos. Como apresentado pelo New London Group (2000, p 19) “O *design* tornou-se central para as inovações no local de trabalho, bem como para as reformas escolares para o mundo contemporâneo. Professores e gestores são vistos como *designers* de processos de aprendizagem”. O grupo define *design* como “formas de significado porque [o *design*] está livre de associações negativas, conforme em termos como gramática. É um conceito suficientemente rico para fundamentar um currículo de línguas, linguagens e uma pedagogia ”(p. 20).

Em publicação posterior à citada, verifico que Kress (2003) se refere a *design* de modo sintonizado com a imaginação. Ao falar sobre a leitura de textos escritos, contesta o jeito convencional de ler: “um texto escrito não passa de uma combinação de palavras esperando os leitores para colori-las” (p. 59). E projeta uma semente de *design* (como imaginação ou criação) em sua observação acerca de novas formas de leitura e construção de sentidos: “o(a) leitor(a) pode impor-se sobre uma estrutura ordenada [que visa sentidos desejados] ou desordenada [que apresente *pouca ordem dos sentidos*, itálicos meus]. Ler as palavras [e o mundo] seria, então, o processo de mover-se em direção à imaginação que flexibiliza a ideia estruturada de *design* como “a imposição de uma ordem sobre o mundo representacional” (p. 60).

O amadurecimento do conceito fica ainda mais observável quando Kress (2010) define *design* como “um processo de tradução da avaliação política de um comunicador em alguma forma de comunicação semioticamente moldada”. Portanto, o autor relativiza a iterabilidade de sentidos convencionalmente pretendida na estruturalidade e salienta a natureza prospectiva e transformadora de um processo (respondente a novas demandas e práticas sociais e culturais que mudam) que requer ação, que implica em agência e interesse em conhecer como os sentidos são produzidos. Compreendo, assim, que o conceito *design*, conforme tratado recentemente, aproxima-se da característica de criação impregnada no agir, no interpretar, no criar sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, selecionei um recorte dos estudos sobre imagens e os discuti, retomando pesquisas realizadas e respectivas teorizações referentes aos letramentos visuais e críticos. Para introduzir minha interação com os trabalhos de Kress, pesquisador que tive a satisfação de conhecer pessoalmente, apresentei algumas das minhas investigações sobre esse tema, investigações essas desenvolvidas em cursos de Letras das universidades nas quais tive / tenho a oportunidade de trabalhar. Nessas investigações, desenvolvi teorizações acerca de *habitus interpretativo e expansão*

de perspectivas, conceitos que convergem para – e dialogam com – as ideias de Letramentos Críticos, de inspiração freireana.

Na segunda parte do texto, focalizei os estudos realizados por Gunter Kress, priorizando três conceitos para os quais o citado autor trouxe valiosas contribuições para os estudos de Letramentos: gramática visual (em co-autoria com van Leeuwen); construção de sentidos e *design*. Em *gramática visual*, os autores se referem à “maneira como pessoas, lugares e coisas representadas se combinam em 'declarações' visuais de maior e menor complexidade e extensão" no ocidente (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p 1). No conceito *construção de sentidos*, Kress (2003; 2010) problematiza o desejo ou intenção da garantia de sentidos na elaboração comunicativa e imagética, levando-se em conta que o processo de interlocução se constrói nas interações culturais e contextuais, na confluência leitor, texto, contexto, história, acrescido das multimodalidades, um conjunto de elementos cuja fluidez interfere na construção e reconstrução dos sentidos. Sobre *design*, o autor o define como um processo que envolve imaginação, flexibilizando a ideia convencional estruturada da “imposição de uma ordem sobre o mundo representacional” (KRESS, 2003, p. 60). Logo, um processo que possibilita ou gera ação, agência e interesse em conhecer como os sentidos são produzidos.

A obra de Gunter Kress é extensa, inspiradora e preciosa. Este texto oferece um breve recorte crítico sobre ela, representando apenas uma modesta homenagem a esse autor, cujos estudos perpetuarão nas pesquisas sobre esse tema tão aprofundadamente desenvolvido por ele.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- FERRAZ, D. M.; MIZAN, S. Visual Culture Through the Looking Glass: vision and re-vision of representation through genealogy and cultural translation. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, p. 1375-1401, 2019.
- FERRAZ, D.; SILVA, A. C. "Língua e Cultura em Babel: problematizando o Outro" In: FERRAZ, D.; TOMAZI, M. (org.). *Línguas, C(c)ultura(s) e Educação Linguística*, Curitiba-PR: Editora CRV, 2016.
- GEE, J. P. *Situated Language and Learning*. New York & London: Routledge, 2004.
- GEE, J. P. *Literacy and Education*. London and New York: Routledge, 2015.
- GEE, J. P. *The Anti-Education Era: Creating Smarter Students Through Digital Learning*. New York: Palgrave/MacMillan, 2013.
- GEE, J. P.; HAYES, E.R. *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge, 2011.
- HARTOG, S. ELLIS, J.; *Brazil: beyond citizen Kane*. Filme, documentário. Direção de S. Hartog, Produção de J. Ellis. BBC, 1992.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *New Learning: elements of a science of education*. Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York, Melbourne, Madrid, Capetown: Cambridge University Press, 2012.

KRESS G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.

KRESS, G. 2000. Design and Transformation. In: KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed.) *Multiliteracies*. London: Routledge, 2000.

KRESS, G. *The New Media Age*. London and New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. *A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York: Routledge, 2010.

KUBRICK, S. *Eyes Wide Shut*, Filme, Ficção. Direção e Produção do Filme. Warner Bros, 2005.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing knowledge and classroom research*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A New Literacies Reader: Educational perspectives*. New York, Washington DC and Baltimore: Peter Lang Publishing, 2013.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. In Muspratt, S., Luke, A., Freebody, P. (eds) *Constructing Critical Literacies*. North Bergen: Hampton Press, 1997, p. 185-225.

MIZAN, S.; FERRAZ, D. M. The Postmodern Turn in Prosuming Images: Juxtaposition, Dialogism, and the Supplement in Contemporary Visual Culture. *REVISTA X*, v. 14, p. 126-150, 2019.

MIZAN, S. A linguagem visual e suas contribuições nas perspectivas críticas de educação linguística. In: PESSOA, R. R., SILVESTRE, V.; MONTE MOR, W. (org.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 225-240.

MONTE MOR, W. *Linguagem e Construção da Realidade: outros olhos e outras vozes*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

MONTE MOR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, C., MARTINEZ, J.; MONTE MOR, W. (org.) *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 315-335.

MONTE MOR, W. Reading Dogville in Brazil: image, language and critical literacy. Menezes de Souza, L.M.T. (ed) *Language and Intercultural Communication*, Special edition: Language, Culture, Multimodality and Dialogic Emergence. London: Multilingual Matters, 2006, p. 124-135.

MONTE MOR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. *Critical Literacies*. London: www.criticalliteracy.org.uk, 2007a.

MONTE MOR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 1. Campinas: Ed. IEL/UNICAMP, 2007b.

MONTE MOR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives, *Matices en Lenguas Extranjeras Revista Electronica*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia, 2009.

MONTE MOR, W.; MORGAN, B. Between Conformity and Critique. Developing ‘Activism’ and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? in *Revista Interfaces*, v. 14, n. 2 (2014): Transnational literacies, 2014, p 16-35. Acesso: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces>

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, p. 60-92, 1996.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In Cope, B.; Kalantzis, M. (eds) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge, 2000.

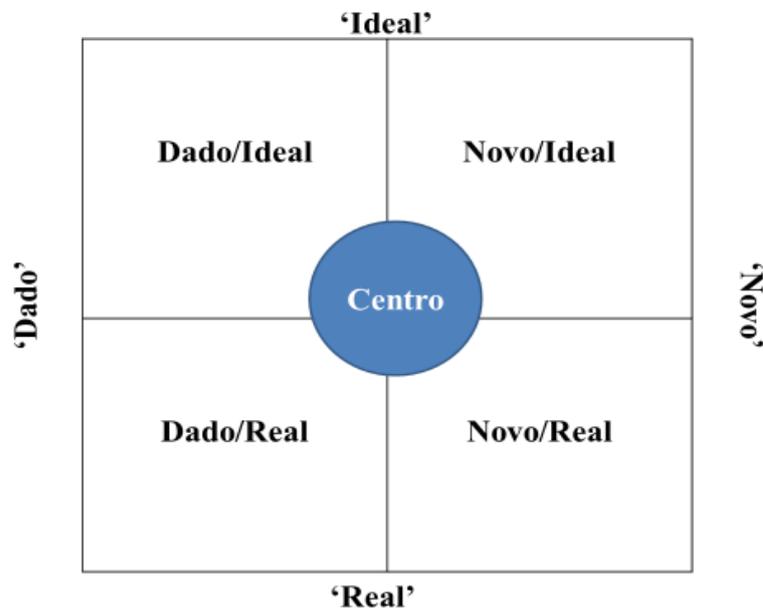
SANTAELLA, L. AND NOTH, W. *Imagem. Cognição, Semiótica, Mídia*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1998 1ªed; 2015 2ª ed.

SILVA, A. A. C. “As representações sensíveis do ser fílmico, permeadas pela estética da violência e o letramento visual na sala de aula” in Lousada, E. et al. (Orgs). *Diálogos brasileiros nos estudos de gêneros textuais/discursivos*, Araraquara, Letraria, 2016, p.1087-1100.

SILVA, A. C. “Letramento Crítico (Visual e Racial): Desconstruindo representações unívocas e suas violências”. *Dossiê Especial FICCLA. Revista X*. Curitiba. Vol 14, n. 5, 2019, p. 168-180.

VON TRIER, L. *Dogville*. Filme, Ficção. Direção do filme. Suécia: Lions Gate Entertainment. California Filmes, 2003.

ANEXO 1



(Fig.6.21 *The dimension of visual space*. Kress and van Leeuwen, 1996, p 208)