

GT16 - Educação e Comunicação – Trabalho 1343

MULTIMODALIDADE, MULTILETRAMENTO E HIPERMÍDIA: CONSTRUTOS PARA A INSERÇÃO DE CRIANÇAS NAS LINGUAGENS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Leiva de Figueiredo Viana Leal - UFMG

Resumo

O presente texto configura-se como um ensaio, cujo objetivo macro é discutir, face às emergências colocadas pelas transformações nas linguagens, na comunicação, nas mídias e nas hipermídias, necessidades e possibilidades de mudanças em práticas alfabetizadoras de ensino na escola. De um modo mais específico, pretende antecipar discussões que se colocam quando da incorporação de novas concepções ou orientações teórico-metodológicas invadem a sala de aula. Servem, como exemplo, a incorporação equivocada da rica concepção do construtivismo e a quase anulação do conceito de alfabetização face ao letramento. Essas incorporações possuem a marca de seu tempo, sendo impossível desconsiderar, hoje, que os tempos são outros e, portanto, são outras, igualmente, as questões: quais relações possíveis entre alfabetizar e multiletrar? De que modo a multimodalidade impacta a alfabetização? A partir dessas questões, o ensaio traz um breve apanhado teórico sobre o tema, analisa as potencialidades do multiletramento e da multimodalidade na formação de leitores e produtores de textos contemporâneos. Tece considerações de ordem pedagógica na integração educação e comunicação.

Palavras-chave: Multimodalidade, Multiletramento, Comunicação, Práticas de Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio se insere no campo das discussões de caráter crítico, que abordam as relações entre educação e comunicação. Embora compreendendo, como Larossa, (2003) que se pergunta se é possível ensaiar em educação ou, dito de outro modo, habitar o espaço educativo como ensaísta, colocamo-nos diante do pacto da compreensão responsiva ativa, aceitando que esse gênero pode contribuir para o debate das questões aqui apresentadas. Podemos considerar que hoje, mais que nunca, crescem as relações entre Comunicação e Educação, em um contexto de alterações constantes, que integra ensino, linguagem e formas de interação com o mundo. Ainda que as escolas fechem o olhar sobre as transformações que surgem na linguagem, nos suportes e nas tecnologias, essas se manifestam na sociedade e no cotidiano da escola.

Historicamente, não é novidade o reconhecimento do quanto construtos, teorias e inovações são traduzidos e incorporados, equivocadamente, na escola. Nas duas últimas décadas, o conceito de *letramento*, tratado em várias obras no Brasil, tais como Soares (1998 e 2002), Rojo (1998), Tfouni (1995), alterou, significativamente, o ensino da leitura e da escrita nas primeiras aprendizagens. O que aconteceu, no entanto, segundo Soares, foi uma desinvenção da alfabetização e inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de *letramento*. Teria sido, em parte, inovador, se a incorporação do conceito de *letramento* se coadunasse com as formulações teóricas e metodológicas trazidas por esse conceito. Soares (2002), em artigo sobre o tema, faz questão de enunciar o modo como o *Letramento* deveria ser compreendido:

Este texto fundamenta-se numa concepção de *letramento* como sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou *os eventos* relacionados com o uso e função dessas *práticas*, ou ainda o *impacto* ou as *consequências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as *práticas* sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES 2002, p. 03)

Vivemos em outro contexto, em que os meios de comunicação ou as mídias e as novas mídias acenam para a necessidade de saber ler e escrever, não em uma sociedade apenas letrada, mas multiletrada e multimodalizada: múltiplas linguagens, múltiplas mídias, diferentes formas de ver o mundo e de conceber a vida. Surgem, assim, novas representações e conceitos, tais como: multiletramento, multimodalidade, hipermídia que, de alguma forma, já se encontram nas práticas de sala de aula no Brasil. Surgem, assim, novas inquietações: como a escola, para não perder o descompasso entre os modos de comunicação contemporâneos, pode desenvolver uma cultura do multiletramento e da multimodalidade? Essa pergunta se justifica quando se coloca em evidência formulações advindas de pesquisadores da área, tais como as que proclamam que as escolas:

“Precisam lidar com a multimodalidade e a hipertextualidade tanto como leitores quanto produtores de textos multimodais e hipertextuais.” (COSCARRELLI, 2010, p. 521)

“Para análise de textos na contemporaneidade, a multimodalidade ou a multissemiose tem de ser levada em conta. Assim como a hipermídia nos textos digitais.” (COSCARRELLI, 2010, p. 521)

Ou quando apontam que: “essa questão é importante para a leitura e a produção de textos na contemporaneidade, pois os textos e gêneros estão cada vez mais multimodais e multi ou hipermidiáticos.” (ROJO, 2015, p.109)

A questão da multimodalidade, hoje cada vez mais presente nos textos, traz novas demandas para o professor de Língua Portuguesa. Sem esquecer a questão dos textos exclusivamente verbais, ou seja, da modalidade verbal dos textos, a multimodalidade precisa ser trabalhada em sala de aula tanto nas aulas de leitura/escuta quanto nas de produção textual (RODRIGUES *et al.*, 2012, p.138)

Com efeito, negociar essas diferenças de linguagem e seus padrões se torna um aspecto crucial da alfabetização, como afirma Cope; Kalantzis(2000)

Negotiating these language differences and their patterns or designs becomes a crucial aspect of literacy learning. The second aspect of meaning-making highlighted by the idea of Multiliteracies is multimodality. This is a particularly significant issue today, in part as a result of the new information and communications media. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal (p.14)

Frade e Glória(2015) a partir de dados de pesquisa desenvolvida no programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG em que tratou sobre as implicações de se introduzir o computador como suporte de escrita na fase de alfabetização, demonstram resultados significativos em relação à melhoria dos alunos no que se refere à comunicação por meio da mídia virtual. Esse é um exemplo, dentre outros, que apontam que a criança interage bem com as ferramentas digitais. Sem desconsiderar que esses são passos importantes para a formação dos alunos, compreendemos que o multiletramento considera o computador com um dos espaços e lugares de ler e para escrever, ao lado de muitos outros: rádio, televisão, revistas variadas, jornais dirigidos a diferentes e potenciais leitores, internet (com seus desdobramentos: aplicativos, softwares), livros impressos, vídeos, filmes, cds, fotos e imagens, celular, dentre muitos outros.

UM BREVE PASSEIO PELA TEORIA

Com a evolução do conceito de texto e a ampliação das ferramentas digitais, surgem conceitos como multimodalidade e hipertexto, que representam novas formas de interação. Assim, se antes, a única modalidade reconhecida como texto era a escrita; hoje, o conceito de texto se expande em outros modos de representação. De acordo com Rojo (2012) O termo multiletramento foi nomeado em 1996 com a publicação de um artigo intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”, na revista *Harvard*

Educational Review, por um grupo de dez acadêmicos formados por americanos, ingleses e australianos e chamado “The New London Group”.

O conceito de multiletramentos, baseia-se no reconhecimento e na concreta participação dos alunos em práticas sociais, mas também em uma perspectiva que implica os múltiplos modos de comunicação, e não somente a escrita. Ao contrário do letramento, cujo objetivo está nas habilidades de leitura e escrita, pensa-se, agora, em vários letramentos que despontam da sociedade moderna, tais como o letramento computacional, midiático, digital, o literário, o visual, o tecnológico, o sonoro, o televisivo e outros. A comunicação ocorre por meio de diferentes (*inter-relacionados*) modos: escrita, fala, imagens: estáticas e em movimento, gráficos, gestos, textura, sons, espaço (*layout*). Amálgama da linguagem (Bakhtin, 2003) com a semiótica social (Kress, 2003) A ênfase não está só na linguagem (no código verbal), mas na combinação de diferentes códigos semióticos de representação, ou seja, pela multimodalidade.

O letramento visual, parte do multiletramento, tem merecido especial atenção nos debates sobre o tema. Interpretar uma imagem é um processo complexo que envolve o verbal e os aspectos mais diversos do mundo social e cultural. Apesar de fazer parte do cotidiano e merecer atenção, os textos multimodais ainda são pouco explorados durante a vida escolar: não somos “alfabetizados” para ler imagens, via de regra não há nenhum tipo de ensinamento ou treinamento formal para interpretar qualquer imagem. O conhecimento escolar é preponderantemente verbal, que acaba produzindo, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996), iletrados visuais. (.....)

Também o conceito de letramento digital, com forte adesão na literatura da área: o desenvolvimento de habilidades específicas que permitam ao leitor/navegador pesquisar, selecionar e refletir sobre as informações navegadas emerge como uma condição para atuação com a língua(gem) mediada pela tecnologia. Assim, o conceito de letramento digital ganha adesão de pesquisadores (MARCUSCHI, 2005; COSCARELLI, 2007; RIBEIRO, 2007; XAVIER, 2009) que acreditam ser este o sinônimo adequado para o conjunto de habilidades que possibilitam ao leitor/navegador interpretar e fazer uso da linguagem no ambiente virtual.

De acordo com Dionísio (2014)

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de

produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. (DIONÍSIO, 2014, p. 41).

Rojo (2012) define o conceito de multiletramentos como textos compostos de inúmeras linguagens e que exigem habilidades de compreensão e produção para ganhar, significados. Do ponto de vista da aprendizagem, o multiletramento desenvolve habilidades diferentes, uma vez que exige dos alunos que coloquem em movimento, diferentes operações mentais: assistir a um anime e diferente de assistir a um curta e se aproxima dos desenhos animados. Analisar a capa de um livro de literatura exige movimentos mentais diferentes na leitura de uma anúncio. Enfim, a compreensão de que diferentes a leitura e a produção de gêneros para diferentes mídias se traduz em forte possibilidade de desenvolvimento cognitivo.

ELEMENTOS PARA A APROPRIAÇÃO DOS CONSTRUTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA MULTIMODALIDADE E DO MULTILETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO

O objeto de ensino de Língua Portuguesa

A resposta ao que ensinar em Linguagens exige compreender uma nova concepção do objeto de ensino da área, que, tomando a linguagem na perspectiva interacionista, assume os gêneros discursivos como seu objeto de ensino. Essa é a orientação que há tempos são defendidas em documentos oficiais e na literatura da área. (Bakhtin, 1996;

Teoricamente, interpretamos os *gêneros* do discurso como instrumentos/recursos semióticos complexos, mediadores e transformadores da atividade enunciativo-discursiva, com base nas abordagens (i) sócio-histórica de Vygotsky, que explica o processo de elaboração histórica da consciência a partir da mediação semiótica e das origens sociais do funcionamento mental e (ii) socioideológica de Bakhtin, cuja *Teoria da Enunciação* enfatiza a natureza dialógico-enunciativa da linguagem, constituída pelo fenômeno da *interação verbal* centro organizador e formador da atividade mental de fluxo dialógico-interativo. Trata-se de uma construção teórica importante que recobre e contempla a gênese da linguagem, que, no dizer bakhtiniano, é dialógico, portanto, discursivo.

Perguntar hoje pelo objeto de ensino de Língua Portuguesa é entender que esses gêneros discursivos estão cada vez mais articuladas por meio de múltiplos sistemas presentes na vida das pessoas, imersas na *era inter*, que se relacionam não só pela internet, mas, também, pela interculturalidade presente nas redes sociais e na escola por meio da multimodalidade, integrando mídias e interconexões possíveis, tanto no plano individual, quanto no social. As tecnologias de comunicação e informação estão criando necessidades que precisam ser consideradas no espaço escolar, uma vez que constituem parte das práticas sociais, contribuindo para novas formas de organização e transformação da vida cotidiana. Dessa forma, é preciso atentarmos que o multiletramento, ou seja, o trabalho com uma multiplicidade de linguagens, semioses e mídias se, por um lado, permite experiências variadas com a linguagem; por outro amplia, de tal modo o próprio conceito de gênero, que este pode ser desvirtualizado, quando pouco ou mal compreendido. O seu contrário produz novas relações: esse novo objeto de ensino favorece a construção de significação e permite que seu aprendizado seja, de fato, significativo, pois se volta para as questões contemporâneas que envolvem a pluralidade e a diversidade em todos os aspectos de seu cotidiano.

Cabe ressaltar ainda que estamos vivenciando, nas últimas décadas, um estreitamento cada vez mais claro entre os vários modos semióticos, o verbal, o imagético, o sonoro, o espacial, sob a influência das tecnologias digitais na produção de textos impressos e digitais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A multimodalidade na veiculação da mensagem encontra-se expressa tanto em documentos impressos quanto nos digitais como, por exemplo, nas capas de revista, livros didáticos, jornais, anúncios publicitários, nos *blogs*, *wikis*, *sites* da internet.

Sabe-se que, nas últimas décadas, como resultado da incorporação do próprio conceito de letramento, ocorreu o abandono de manuais na aprendizagem inicial. A orientação (aqui dita grosso modo) era a de que o material a ser utilizado deveria fazer parte do cotidiano do aluno, de modo a garantir uma aprendizagem mais interativa e mais significativa, enfim, letrar os alunos. Com isso, o que se constatou foi a presença de gêneros discursivos na escola, bem como os suportes em que os gêneros circulam também se tornaram mais diversificados: jornais, revistas, gibis, panfletos, livros de literatura e outros suportes impressos, mas como objetos disciplinados e escolarizados, que propõe tratamento igual para gêneros discursivos diferentes. O resultado foi a entrada do gênero na escola, mas não as suas condições de produção: que gênero é esse? A quem se dirige?

Com qual intenção? Onde circula? Como se organiza tematicamente e por quê? Que recursos linguísticos –discursivos materializam o gênero em questão? Essa é uma questão que envolve o conhecimento da cultura letrada e, hoje, multiletrada, questão que se agiganta frente à profusão de gêneros midiáticos que circulam para além do impresso: curtas, animes, vídeos, fotos, capas de cd, jornais interativos, fotos, imagens. O multiletramento e a multimodalidade se enquadram no escopo teórico da interação e do dialogismo. Possuem dupla representação: incorporam e veiculam os gêneros discursivos, ao mesmo tempo que o seu ensino passa, indiscutivelmente, para eles mesmos: práticas de multiletramento e de multimodalidade. Existem, assim, ricas possibilidades de exploração dos discursos que circulam entre nós, das mais variadas formas.

Práticas multiletradas e multimodais na alfabetização

Nessa perspectiva, essas concepções são valiosas para a alfabetização, uma vez que ao texto escrito são inseridos vários recursos, como cores, letras de formas e tamanhos diferenciados, sons, hipertextos e, sobretudo, imagens. Perante esses vários modos de estabelecer a leitura, com o texto se manifestando pelo conteúdo e pela forma, demonstrase o que tem sido denominado de multimodalidade. Por outro lado, os novos (hiper)textos e (multi)letramentos por serem interativos, em vários níveis (da interface, das ferramentas, dos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, das redes sociais etc.18) facilitam a integração do aprendiz no universo multimodal, diferentemente das mídias anteriores (impressa e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV) Desse modo, “hoje as crianças podem fazer filmes nos celulares, podem fazer animações com programas no computador, podem colocar sons, muitas cores, fontes diferentes e animações em seus textos.” (COSCARELLI, 515). Não se trata de renunciar à escrita, porque não é assim que a linguagem funciona. Mas o de incorporar as outras mídias nas práticas de ensino.

O letramento visual merece destaque: A grande quantidade de imagens que hoje aparecem nas diferentes práticas de escrita digital colocou a linguagem visual em evidência. Textos que apresentam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição tomaram o lugar das tradicionais práticas da escrita, provocando efeitos nos formatos e nas características desses textos, resultando no que foi denominado multiletramento ou multimodalidades. É evidente que, do ponto de vista cognitivo, as

atividades desenvolvidas a partir do conceito de multiletramento pode levar o aluno a desenvolver diversas habilidades que vão além do processo cognitivo formal.

Unsworth (2001) alega que, na questão escolar, o letramento deve ser revisto como um assunto de multiletramento. Para ele “o aluno precisa entender que existem três linguagens, a verbal, a visual e a digital, e que elas são, ao mesmo tempo, independentes e interativas, na criação de significados” (UNSWORTH, 2001, p. 8). Quer dizer, a ideia de que a competência de um aluno implica a capacidade de entender textos como combinações de possibilidades de significados entre muitos modos de linguagem.

Ainda nos anos iniciais de aprendizagem de escrita, os alunos podem compreender que uma mesma história encontra-se traduzida em um livro, em um curta ou em um filme. Podem ler um texto poético, mas podem, também, ouvi-lo em gravações de *podcast* ou outras. Podem saber que uma letra de poesia, ganhou uma melodia, que uma pintura ou uma imagem pode ser colocada em movimento. Podem gravar a própria voz e ouvi-la em casa e postá-la na internet, podem escrever uma historinha em conjunto com seus pares e hospedá-la como uma *fanfic* na internet, podem desenhar uma história e depois colocá-la em movimento ou em quadrinhos, podem produzir seus *avatares*, e assim por diante. Podem explorar, no computador, a utilização de recursos gráficos, visuais e sonoros, produzir um anime no celular, participar de jogos interativos, escolher e enviar pela internet convites de aniversário, colorir imagens, vivenciando, assim, diferentes experiências e modos semióticos.

Mas podem ir além: ouvir uma notícia em algum canal de tv e, depois, confrontar essa mesma notícia em jornais e revistas diferentes, podem compreender que cada jornal e cada revista prevê um leitor, podem ler opiniões em revistas, em jornais e em blogs sobre peças infantis, sobre livros, sobre filmes... Podem perceber que notícias e informações se cruzam nessas diferentes mídias, se intertextualizam, dado que representam e constituem modos e espaços diferentes, em busca de diferentes leitores e produtores de texto. Podem compreender, desde cedo, que os textos que circulam nas mídias são enunciações determinadas pro condições históricas e sociais e que, portanto, representam relações de poder.

Essas breves incursões pelas práticas possíveis e necessárias traduzem a riqueza que pode coexistir entre comunicação e educação, cujo destaque se faz aqui, não apenas pelo fato de que as crianças possam vivenciar o lúdico na escola, mas, especialmente, para a

formação do pensamento crítico, para a abertura do olhar sobre o mundo e pela formação ética que advém da leitura da realidade que se nos apresenta. A capacidade crítica se fortalece, também, para que possamos selecionar o que é confiável e de nosso interesse em meio ao *ocean* de informações da internet. Explicitamos, assim, que o multiletramento e a multimodalidade fazem parte de vida de todos os cidadãos e é dessa maneira que deve ser incorporada pela escola: um retrato da vida.

Acenos e considerações.

A escola, com suas práticas discursivas/enunciativas diversas e mais complexas e mais estáveis (gêneros secundários) é um outro "mundo" -- uma instituição de nova dimensão cultural, que possui motivações que envolvem a criança em seu processo de formação, pode dar continuidade à construção da linguagem e à constituição desses sujeitos, mediada pela fala, leitura e escrita em gêneros multimodais, em uma cultura multiletrada. Vale aqui o que preconiza Rojo (2012) ao destacar a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos, a partir do manifesto do grupo de Londres que afirmava a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs², e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro. Nesse cenário, tendo em vista as práticas multiletradas pela linguagem, temos de preparar o aluno, no processo de aprendizagem das linguagens, para um futuro desconhecido, imprevisível e incerto, capaz de agir em situações novas, multiletrado, formado para os desafios exigidos no mundo atual

Como todo ensaio, este texto não possui pretensões conclusivas, mas acena para pesquisas que coloquem em diálogo as mídias, as novas mídias, a formação do leitor e a formação do professor. O que se pretendeu, ainda, nesse ensaio foi trazer à tona a preocupação sobre o quê e como ensinamos no contexto de enormes mudanças no modos e meios de comunicação. Reportando à introdução, a questão se amplia, quando se pergunta : estará a escola pronta para essas novas incorporações? Estarão preparados professores , sendo eles mesmos multiletrados nas diferentes modalidades de comunicação que hoje circulam e se encontram à disposição do leitor e do produtor de texto? Dados da realidade podem apontar que essas perguntas não encontram respostas

capazes de representar todo o contingente de escolas e de professores (as) de nosso país. A aposta se encontra na força da própria linguagem e da própria mídia, sem deixar de contar com projetos de formação de professores (as), muitos deles destituídos do direito à multiletramento.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia M.L. Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, Ana E. (org) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S.; (org). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos Backtinianos**, São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GLORIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita**. *Educação em Revista*. Vol.31 nº.3, Belo Horizonte, 2015

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

NATIVIDADE, C.; PIMENTA, S. M. de O. **A semiótica social e a multimodalidade**. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 21-29.

RODRIGUES, R. H. *et al.* **Linguística textual: 4º período**. Florianópolis: UFSC/LLV/CCE, 2012.

ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos – diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jackeline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda Becker. **Novas práticas de leitura e escrita - letramento na cibercultura**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SOARES, Magda. 26a. Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e escrita. Criação da cultura multimodal

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros* – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

TFOUNI, L.V., *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

UNSWORTH, L. **Ensino multialfabetizações em todo o currículo**. Maidenhead, Reino Unido: Open University Pressione. 2001.