

Narrativas digitais e multiletramentos: a leitura de textos multimodais

JACIANE GOMES SOUSA DE LIMA SILVA
ANA BEATRIZ GOMES PIMENTA DE CARVALHO

Resumo- Reconhecendo a importância do domínio e do uso das tecnologias digitais na leitura e produção textual e como isso possibilita ao estudante tornar-se um cidadão letrado, capaz de fazer uso de diversas linguagens e participar de forma significativa nas práticas sociais, percebemos, cada vez mais, a necessidade de se oferecer a esse estudante a possibilidade de desenvolver habilidades relacionadas à leitura e escrita que estão muito além de seus usos no código impresso. Soares (2003) já se referia, ao final dos anos 80, à necessidade de nomear habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação adequada e ativa nas práticas sociais em que há a presença da língua escrita. Porém, vale salientar que não podemos focar apenas na leitura do texto verbal. É necessário que os estudantes conheçam e façam uso dos diversos modos de significar. Assim, vemos na leitura de narrativas digitais uma oportunidade para o estudante desenvolver habilidades de leitura muito importantes para sua participação ativa nas práticas e eventos de letramento na sociedade.

Palavras-chave: Tecnologias. Narrativas. Letramentos.

Introdução

É notável como a concepção de texto tem mudado. O texto tem ganhado um novo significado diante das novas formas de ler e escrever. Em uma sociedade perceptivelmente influenciada pelas tecnologias digitais, isso é inevitável. Como disse Dionísio (2006), “afirmar que estamos vivendo na era da tecnologia e que as formas de interação são influenciadas pelos avanços tecnológicos é afirmar o óbvio” (DIONÍSIO, 2006, p. 131). Para a autora, há uma necessidade de revisar e ampliar algumas concepções no campo dos estudos das interações humanas e do processamento textual.

Dionísio (2006) diz que o primeiro conceito que merece atenção é o de letramento, empregado por ela em sentido amplo, referindo-se ao *letramento científico*, *novo letramento*, *letramento visual*, *letramento midiático* etc. Segundo a autora, “a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade” (DIONÍSIO, 2006, p. 131). Para ela, à prática de letramento da escrita deve ser incorporada a prática de letramento visual, devendo-se, portanto, falar em letramentos, no plural, pois a multimodalidade está presente no discurso oral e também no escrito.

Os textos no ambiente das mídias digitais são dependentes de muitas experimentações. Eles não se prendem às regras, são híbridos, com o papel da autoria sendo alterado todo o tempo, devido a um movimento causado pela produção textual coletiva.

Para Rojo (2008), a origem de tal mudança baseia-se em três situações causadas pela evolução dos meios de comunicação nos últimos tempos:

- a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais [...]
- a diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital, [...]

- a multisssemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem [...] (ROJO, 2008, p. 583-584).

Concordamos com a ideia de que a leitura e produção de narrativas com o apoio de uma ferramenta digital pode ser um facilitador no processo de letramento. As possibilidades trazidas pelas narrativas no ambiente digital podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos multimodais que ajudam a levar o estudante a apropriar-se de uma interlocução e expressão pessoal, que geram aprendizagem.

Problema

Necessidade de ampliar algumas concepções no campo dos estudos das interações humanas e do processamento textual, especialmente a leitura de textos multimodais.

Questão de investigação

Como possibilitar ao estudante tornar-se um cidadão letrado, utilizando diversas linguagens, participando de forma significativa nas práticas sociais e desenvolvendo habilidades relacionadas aos multiletramentos em uma sociedade tão tecnológica?

Objetivos

- Mostrar uma possibilidade de desenvolvimento de habilidades relacionadas aos multiletramentos em uma sociedade tão tecnológica como a nossa.
- Identificar a leitura de narrativas com o apoio de uma ferramenta digital como facilitadora no processo de letramento do estudante.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como finalidade aprimorar e atualizar o conhecimento, por meio de uma investigação científica de trabalhos já publicados.

Segundo Andrade (2010),

a pesquisa bibliográfica [...] constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. [...] Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas. (ANDRADE, 2010, p. 25)

Toda pesquisa científica inicia-se por meio da pesquisa bibliográfica. O pesquisador procura obras relevantes já publicadas sobre o tema de seu interesse. Esse tipo de pesquisa

é muito importante para a construção da pesquisa científica, visto que ela nos permite

identificar se já existe um trabalho científico sobre o tema estudado e também nos ajuda a conhecer melhor o fenômeno em questão. Os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa bibliográfica são artigos científicos, livros, dissertações e teses etc., diversos tipos de fontes escritas já publicadas.

As narrativas digitais

Segundo Ohler (2008), a narrativa digital é uma prática que “integra letramentos tradicionais e emergentes” e que, na atividade de construção desse tipo de texto, habilidades tradicionais e letramentos emergentes são desenvolvidos, oportunizando, assim, ao estudante, a leitura, a escrita e a navegação na web, já que as narrativas suportam “uma mistura de textos, gráficos, vídeo, som e outros elementos da comunicação dispostos para maximizar estética e eficácia” na comunicação (OHLER, 2008, p.45).

Desde a antiguidade, contar histórias é uma arte que encanta o homem. É um ritual muito antigo. O ato de contar histórias surgiu bem antes da escrita, apesar de não podermos comprovar seu surgimento com uma data cronológica. É sabido que as narrativas fazem parte da nossa vida desde sempre. Segundo Busatto (2003),

o conto de literatura oral se perpetuou na História da humanidade através da voz dos contadores de histórias, até o dia em que antropólogos, folcloristas, historiadores, literatos, linguistas e outros entusiastas do imaginário popular saíram a campo para coletar e registrar estes contos, fosse através da escrita ou outras tecnologias. (BUSATTO, 2003, p.20)

Os contadores de histórias de antigamente, chamados pelos gregos de *aedos*, tinham a palavra falada como recurso exclusivo de transmissão. Eles reuniam multidões ao seu redor que se encantavam com suas narrativas. Conforme Meireles (1979), “o ofício de contar histórias é remoto [...] e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida” (MEIRELES, 1979, p. 41).

Para Dantas (2010),

há muito é sabido do prazer que é sentar em roda e ouvir uma gostosa história. O sabor remonta a passados longínquos e, apesar das inovações tecnológicas, é sempre com renovado anseio e deleite que nos dispomos a ouvir uma história. Todos nós, adultos e crianças. (DANTAS, 2010, p. 1)

Assim, Dantas (2010) nos leva a acreditar que a arte de contar e ouvir histórias não morreu, apesar das inovações tecnológicas. Essa arte continua viva. O prazer de se ouvir histórias por meio da narrativa oral nunca será substituído.

Percebemos como a contação de histórias hoje em dia traz imbricados a tradicional narrativa oral e o suporte digital, visto que os recursos tecnológicos (smartphone, computador, tablet) conseguem concretizar uma das mais antigas artes que é a contação de histórias. A facilidade das crianças em manusear esses recursos tecnológicos mostra-nos a importância de se considerar a linguagem do meio digital (hipertextos, vídeos, sons, imagens etc.) como um importante

instrumento no contexto educacional, especialmente para a formação de leitores críticos.

Os multiletramentos e os textos multimodais

Quando nós usamos a linguagem, realizamos ações individuais e sociais, vistas como manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais (DIONÍSIO, 2006). Como salienta Bazerman (1997), os gêneros estão associados aos tipos de atividades que as pessoas dizem, fazem e pensam como partes dos enunciados.

Para Bakhtin (1979/2003, p. 262), nas esferas de comunicação, existem “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais ele denomina de gêneros do discurso. Sobre a diversidade de gêneros, o autor afirma que

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Dionísio (2005) salienta que “os gêneros que circulam socialmente congregam uma multiplicidade de linguagens, ou semioses, e é preciso desenvolver habilidades para ler as imagens, a diagramação, o layout da página e a disposição das cores, das imagens e o texto verbal” (DIONÍSIO, 2005, p 132).

As formas de leitura e escrita, em uma sociedade cada vez mais visual, exigem dos indivíduos competências que lhes possibilitem a leitura de textos elaborados por diferentes semioses (escrita, imagem, som, música, cor). Assim, percebemos a necessidade de formação de um cidadão com capacidades múltiplas no uso das linguagens.

Segundo Chartier (1998, p.88), o suporte digital “permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro”.

Vieira (2010) salienta que “não podemos ignorar que a modernidade inunda os nossos olhos com imagens e que a linguagem visual tem sido extremamente valorizada na construção do sentido” (VIEIRA, 2010, p. 55).

Para Rojo (2009, p. 107), é preciso que consideremos “os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, a música, das outras semioses que não somente a escrita”.

Com o surgimento e o uso cada vez mais intenso das novas tecnologias, o contexto de ensino exige a necessidade de uma visão mais crítica, de uma prática mais colaborativa e reflexiva em que torna-se necessária a discussão de conceitos como heterogeneidade da linguagem e da cultura e multiletramentos.

A pedagogia dos multiletramentos surgiu em 1996, com um grupo de pesquisadores de Nova Londres. Por isso, o nome do grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL). Esses pesquisadores publicaram um manifesto mostrando a necessidade da escola introduzir em suas práticas os novos letramentos e as diversidades culturais. O conceito de “multiletramentos” foi

criado para dar contemplar as multimodalidades dos textos e as multiplicidades de culturas das sociedades globalizadas.

Nos multiletramentos estão envolvidos saberes que contemplam habilidades para interagir tanto com a diversidade de culturas e línguas quanto com a diversidade de tecnologias comunicativas.

Segundo Rojo, (2012),

O conceito de multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Ribeiro (2016) afirma que os letramentos estão “no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania”. Segundo a autora, os textos multissemióticos “são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como “complemento” do texto escrito ou ilustração “em diálogo” com esse texto” (RIBEIRO, 2016, p. 48). Dessa forma, a escola precisa ampliar o poder semiótico dos alunos que consiste no “poder que temos de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever” (RIBEIRO, 2015, p. 114).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental é “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade (...)” (BRASIL, 2018, p. 87).

Conforme Kress e Van Leeuwen (2006, p. 20), podemos definir a multimodalidade como “um evento semiótico, construído, programado ou desenhado (designe) com base no emprego de diversos modos de produção de sentido (ou semióticos) e na maneira específica em que esses modos se combinam” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 20).

Para Vieira e Silvestre (2015) o texto multimodal pode ser definido como “uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos” (VIEIRA e SILVESTRE, 2015, p. 98).

A leitura de textos multimodais

Para Rojo (2004), o ato de ler “envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura (ROJO, 2004, p. 2). Para a autora, em algumas teorias de leitura, algumas dessas capacidades foram denominadas de estratégias cognitivas e metacognitivas. Segundo ela, antigamente a leitura era vista como decodificação. Pelos anos 50, muitas outras capacidades envolvidas no ato de ler foram sendo descobertas, e a leitura passa a ser vista como “um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas (ROJO, 2004, p. 3). Um tempo depois, a

leitura passa a ser compreendida como uma interação entre o leitor e o autor. E, posteriormente, passou-se a conceber a leitura “como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2004, p. 3).

Assim, concebemos a leitura como um processo de compreensão ativa (BAKHTIN, 2004), em que se exige uma tomada de posição do leitor em relação ao discurso (texto) do outro (autor). Os sentidos do texto são instituídos a partir da relação dialógica que se estabelece entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam essas interações.

Marcuschi (2008), ao referir-se à definição de texto dada por Beaugrande (1997), texto como um evento comunicativo em que atuam ações linguísticas, cognitivas e sociais, afirma que essa definição envolve diversos aspectos, trazendo algumas implicações, como a construção do texto dando-se “numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal” (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

E em consenso com as discussões dentro do escopo da Linguística Textual, concebemos o texto como uma unidade multissemiótica, e não apenas como uma unidade verbal. Assim, consideramos o texto como um elemento multimodal, com diversas semioses emergindo, atuando conjuntamente na construção dos sentidos. Dessa forma, a linguagem verbal é vista como um dos elementos que constitui o texto, e não o único.

Logo, concebemos a língua segundo Marcuschi (2008, p. 240), como “um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto”. Assim, para o autor, compreender um texto não é extrair conteúdos desse texto e, em razão disso, nem tudo é visto por todos do mesmo modo (MARCUSCHI, 2008).

Na leitura de um texto multissemiótico, na perspectiva teórico-metodológica da Linguística Textual, como categorias que viabilizam a construção de sentidos, podemos identificar determinadas estratégias sociocognitivas e textuais, como a inferenciação (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2009), o conhecimento prévio (KOCH, 2009; KLEIMAN, 1989), a referenciação (MONDADA, 2005; MONDADA E DUBOIS, 1995; APOTHÉLOZ e REICHLER-BÉGUELIN, 1995; KOCH, 2002, 2005, 2009; MARCUSCHI, 2008; CAVALCANTE, 2011, 2012), e a organização tópica (KOCH, 1992; CAVALCANTE, 2012).

Segundo Marcuschi (2008), as inferências funcionam “como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 249). São estratégias cognitivas utilizadas pelo ouvinte/leitor que, a partir da informação veiculada pelo texto e considerando o contexto, constrói novas representações mentais (KOCH, 2009).

O conhecimento prévio, é o saber que o sujeito traz armazenado na memória e que é acionado no processamento textual. Segundo Koch (2009), o conhecimento prévio não é organizado aleatoriamente, mas em forma de modelos cognitivos, e pode estar relacionados à língua, ao mundo e às práticas interacionais.

Para Kleiman (1989), o conhecimento prévio ocorre quando “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 1989, p.13). Esse conhecimento permite fazer previsões e inferências sobre o texto.

O processo de referenciação, compreendido numa perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem, pode ser compreendido como uma operação efetuada pelos sujeitos sociais, à medida que o discurso se desenvolve. Para Mondada e Dubois (2003, p. 35) a referenciação é “uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas”.

A organização tópica (tópico discursivo), corresponde ao tema central do texto ou àquilo sobre o que se fala (KOCH, 1992). A noção de organização tópica pode ser definida por dois traços: a centração que consiste no “inter-relacionamento entre as unidades de sentido do texto, que convergem para um eixo temático, ou seja, para o tópico central” (CAVALCANTE, 2012, p. 86) e a organicidade que se refere à propriedade que um tópico tem de se relacionar com outros na sequência discursiva.

Conforme Kress (2010) e Kress e Van Leeuwen (2006, 2001), palavra e imagem juntos não correspondem à mesma maneira de se dizer a mesma coisa. Para esses autores, a palavra significa mais quando vem acompanhada da imagem que, por sua vez, também significa mais quando acompanhada do texto escrito.

Para a construção de sentidos nos textos multimodais, Kress e van Leeuwen (2006) adotam uma perspectiva semiótica baseada na Semiótica Social. Eles propõem a “Gramática do Design Visual” (doravante GDV), com o propósito de desenvolver uma metodologia que possa analisar os textos multimodais. A GDV toma como base a Gramática Sistemático-Funcional (GSF), proposta por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004). Para Halliday, a língua possui uma função social. Ela é um sistema que influencia e é influenciada pelos usuários, em que o falante faz determinadas escolhas em detrimento de outras.

A perspectiva da GDV para o ensino da leitura traz fundamentos teóricos e metodológicos que permitem a compreensão do “texto não verbal, com vistas à produção de sentido na atividade de leitura pautada em critérios sistematizados, de modo a evitar leituras intuitivas” (DUARTE et al., 2016, p.6).

A GDV apresenta um arcabouço teórico que considera as produções imagéticas em três formas: modos de representação, modos de interação e modos de composição dos textos. Essas formas são analisadas sob a perspectiva não apenas de sua organização estrutural, mas também discursiva, por contemplarem diferentes instâncias do processo interativo.

Assim, a GVD pode auxiliar na análise de textos visuais ao possibilitar a observação das diversas maneiras de representação do texto não verbal e torna o leitor ciente da necessidade de seu letramento multimodal.

Analisar textos visuais ou verbo-visuais é uma tarefa complexa, mas muito necessária para a formação de leitores proficientes, dando-lhes os instrumentos sistemáticos que os capacitem à leitura do visual. Assim, a GDV apresenta possibilidades para uma leitura que contempla várias dimensões constitutivas dos textos.

Conclusão

Consideramos que as práticas de leitura na escola precisam levar em conta não apenas a leitura do texto verbal escrito, como salienta Rojo (2013), mas é necessário colocar esse texto escrito "em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (...) que o cercam, ou intercalam ou impregnam" (ROJO, 2013, p. 20).

Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, deve-se propiciar aos estudantes experiências que possam levá-los a ampliar os letramentos para que eles possam participar de forma significativa nas práticas sociais de linguagem.

Referências

- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Construction de la reference et strategies de designation. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José (orgs.). **Du sintagma nominal aux objects de discours**. Neuchâtsh: Université de Neuchâtsh, 1995. p. 227-271.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- BAKHTIN, M. (V.N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 11ª. Ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BAZERMAN, C. The life of genre, the life in the classroom. In: W. BISHOP & H. OSTROM (ed) **Genre and writing: issues, arguments, alternatives**. Portsmouth: Heinemann, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos grandes segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- _____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- DIONISIO, A. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Org). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 139-178.
- DIONISIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais- reflexões e ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- DUARTE, Matheus Henrique; DIAS, Francieli Aparecida; FERREIRA, Helena Maria. Multimodalidade e multissemiose no processo de produção de sentido: uma análise da GDV. SIED: EnPED - **Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore Villaça Grunfeld. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- 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. Londres: Routledge, 2006.
- KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to communication**. London & New York: Routledge, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. (Coleção Educação Linguística, v. 2).
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. **Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation**. Paris: Travel, 1995.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. V. G.; MORATO, E.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-31.
- OHLER, J. **Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity**, Corwin press, 2008.
- RIBEIRO, A. E. Tecnologia e poder semiótico: escrever hoje. **Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. v.8, n.1, 2015, p. 112-123.
- RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.
- ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). [Re]Discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. Pt. 2 p.89-115.
- VIEIRA, J. Afinal, existem metáforas visuais? In: VIEIRA, J.; BENTO, A.; ORMUNDO, J. **Discursos nas práticas sociais: perspectivas em multimodalidade e em gramática sistêmico-funcional**. São Paulo: Annablume, 2010, p. 51-66.
- VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J Antunes Vieira, 2015.