

## DA LEITURA ÀS RELEITURAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE LITERATURA ORAL E EXPERIMENTAÇÃO MULTISSEMIÓTICA

## FROM READING TO REINTERPRETATION: A REPORT ON PRACTICAL EXPERIENCE BASED ON ORAL LITERATURE AND MULTISSEMIOTIC EXPERIMENTATION

## DE LA LECTURA HACIA LAS RELECTURAS: UN REPORTE DE EXPERIENCIA SOBRE LITERATURA ORAL Y EXPERIMENTACIÓN MULTISEMIÓTICA

Juliana Pádua Silva Medeiros<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo é um relato de experiência que tem por objetivo discorrer sobre literatura oral e experimentação multissemiótica a partir das aulas de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio São Domingos, em 2013. A proposta, que urdiu recepção e produção, foi lançada com base na obra *Quem conta um conto aumenta um ponto*. Nesse processo de (re)leituras, outras narrativas foram desdobrando-se, evidenciando uma pluralidade de modos, semioses, olhares e experiências.

**ABSTRACT:** This article is a report on practical experience that aims to discuss oral literature and multissemiotic experimentation from Portuguese classes in the first year of high school at the Colégio São Domingos, in 2013 (São Paulo, Brazil). The proposal, which sewed reception and production, was launched on the basis of book *Quem conta um conto aumenta um ponto*. In the process of (re)readings, other narratives were unfolding, showing a plurality of modes, semiosis, views and experiences.

---

1 Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP).  
E-mail: julianapadua81@terra.com.br

**RESUMEN:** El presente artículo es un reporte de experiencia que tiene por objetivo discurrir sobre literatura oral y experimentación multisemiótica desde las clases de lengua Portuguesa en el primer año de enseñanza media, en el Colégio São Domingos, el año 2013 (São Paulo, Brazil). La propuesta, que vinculó recepción y producción, se hizo con base en la obra *Quem conta um conto aumenta um ponto*. En ese proceso de (re)lecturas, otras narrativas se han desdoblado, evidenciando una pluralidad de modos, semiosis, miradas y experiencias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experimentação; leitura; produção; experimentação semiótica.

**KEYWORDS:** Experimentation; reading; production; semiotic experimentation.

**PALABRAS CLAVE:** Experimentación; lectura; producción; experimento semiótico.

## Introdução

As tecnologias vêm potencializar a figura e o ofício do educador, que de mero transmissor de saberes deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de ater-se ao passado, valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 23).

A sociedade, nos últimos séculos da grande marcha humana, vem sofrendo profundas e céleres transformações, o que, conseqüentemente, esculpe outros paradigmas nos modos de ser, pensar, sentir, agir e se comunicar.

As revoluções tecnológicas, por exemplo, desencadeiam processos comunicativos cada vez mais complexos, bem como instauram/rearticulam novas formas de produção, circulação e recepção das linguagens. Essa interação entre o homem

e técnica provoca também expressivas mudanças no âmbito cultural, histórico, político, econômico e das relações humanas, impulsionando o surgimento de uma sociedade interplanetária, transnacional, interativa, cujo arranjo organizacional assemelha-se a uma teia que interconecta o globo em uma espécie de urdidura sem centro e sem periferia.

Nessa era hipercomplexa, é possível notar que os avanços tecnológicos, as conexões em redes e as estruturas híbridas <sup>2</sup> solicitam uma maior consciência sobre o esfacelamento de dicotomias clássicas e a respeito do comportamento caótico do universo. Consoante Roxane Rojo:

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, designs não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: [...] um “patrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio”. Evidentemente, a estrutura em rede e o formato/funcionamento hipertextual e hipermediático facilitam as apropriações e remissões e funcionam (nos remixes, nos mashups), por meio da produção, cada vez mais intensa, de híbridos polifônicos (ROJO, 2012, p. 25)

Sob esse compasso, o grande desafio dos educadores, no terceiro milênio, é abordar tal complexidade de pensamento e de vida, pois a sociedade contemporânea tem se esboçado como uma gigantesca contextura que, vertiginosamente, conecta tudo e todos, à semelhança da biblioteca de Babel sonhada por Borges <sup>3</sup>, subjugando qualquer pensamento simplificador.

---

2 Vale destacar que (re)combinar práticas sociais comunicativas e produtivas é um traço constitutivo de toda formação cultural, que, para se manter dinâmica, híbrida e vibrante, necessita ser permeável a outras formas culturais, porque qualquer tentativa de fechamento sobre si mesma acarreta empobrecimento, homogeneidade e morte.

3 BORGES, Jorge Luís. Ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Para Edgar Morin:

O pensamento complexo conduz-nos a uma série de problemas fundamentais do destino humano que depende, sobretudo, da nossa capacidade de compreender os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os: e da nossa capacidade de enfrentar a incerteza e de encontrar os meios que nos permitam navegar num futuro incerto, erguendo ao alto a nossa coragem e a nossa esperança (MORIN, 1999, p. 23).

Quanto aos meios comunicacionais, especificamente, é imprescindível que a escola seja capaz de compreendê-los para além do universo da informação e da produção de conhecimento, uma vez que eles passam também pelas relações interpessoais. Segundo Martín-Barbero, “[...] a comunicação se tornou mais uma questão de mediação, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento, mas, de re-conhecimento” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 16).

Nesse sentido, faz-se urgente um processo de ensino e aprendizagem que contemple novas práticas pedagógicas. Por isso, nos últimos três anos, nas aulas de Língua Portuguesa da primeira série do Ensino Médio no Colégio São Domingos, tem sido realizado um trabalho de leitura e produção de textos nos mais variados códigos/suportes/mídias/linguagens, extrapolando, assim, ao universo da escrita, tendo em vista:

[...] a importância de se criarem oportunidades pedagógicas para desenvolver competências comunicativas dos estudantes que vão muito além do conhecimento do vocabulário e da gramática para formar sentenças gramaticalmente corretas no aprendizado formal da expressão verbal literária. [...] É neste contexto que as competências comunicativas estão sendo revisitadas, conforme descritas nos PCNs [...] (MULTIRIO, 2011, p. 71).

## (Re)leituras

[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1988, p. 69).

De acordo com Angela Paiva Dioniso e Leila Janot de Vasconcelos:

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais. (DIONISO; VASCONCELOS, 2013, p. 19).

Dessa perspectiva, na busca de uma prática pedagógica que incorpore e sistematize as diversas linguagens presentes na sociedade contemporânea, uma espécie de projeto poético pedagógico <sup>4</sup> ofertou aos discentes experimentar a diversidade cultural, de pensamentos e de meios comunicativos, proporcionando (multi)letramentos, plurilinguismos, experiências plurais, ensaios... enfim, o exercício da cidadania, já que:

A escola pode ser também espaço para, no mínimo, desenvolver o interesse por outras linguagens, o que certamente

---

4 No planejamento anual, vislumbrou-se, por exemplo, abordagens que privilegiassem os diálogos entre literatura e outras artes, as práticas de leitura nas mais variadas linguagens, a formação do leitor literário, o processo de tradução intersemiótica, entre outros pontos.

contribuirá para que seus alunos se tornem leitores mais críticos e observadores não só de textos e imagens, mas de um conjunto de formas expressivas e do próprio mundo em que vivem. (CASTANHA, 2008, p. 145).

Nessa esteira, foram criadas estratégias<sup>5</sup> pedagógicas capazes de promover diferentes práticas sociais de leitura e também produção, cuja vivência proporciona o desenvolvimento de uma postura crítica diante de valores/informações/discursos veiculados e construídos pelos objetos culturais nos mais vastos meios de expressão, tendo em vista que “[...] os meios de comunicação em geral, como a televisão, o computador e o rádio, não são apenas formas de entretenimento, mas fazem parte do próprio processo educativo, que não está restrito à sala de aula” (MULTIRIO, 2011, p. 57).

Nessa (a)ventura de alargar significados, o aluno foi desafiado a movimentar diferentes áreas do saber, expondo o seu repertório individual. Isso se diferencia, completamente, de um trabalho realizado ao longo de anos de uma tradição escolar nacional, o qual se limita a procura de uma resposta e modelo “corretos”<sup>6</sup> sem aprofundamento ou reflexão.

No objetivo de incentivar o protagonismo juvenil e a produção colaborativa, foi elaborado um planejamento que despertasse nos alunos uma postura metarreflexiva capaz de traçar diálogos durante a observação/experimentação/criação de ecossistemas comunicativos.

Dessa forma, no que tange a disciplina de Língua Portuguesa, tentou-se promover a apreensão dos recursos da linguagem e dos contextos de produção (tempo/espço, gênero, materialidade) para que, assim, esse aluno

---

5 No processo de curadoria, busca-se ofertar a experimentação de uma linguagem polissêmica, cuja urdidura solicita participação mais ativa, crítica, reflexiva, subjetiva e criativa na construção da rede de sentidos.

6 Não há confrontos de leituras e pontos de vista, mas a imposição de uma análise “una” e correta, privilegiada pelo docente, anulando qualquer acontecimento dialógico no seio da sala de aula.

construísse sentidos e diálogos entre épocas, culturas, saberes e textos em meio, até mesmo, a uma profusão de sistemas sógnicos coexistentes em um mesmo objeto.

O exercício desse olhar sensível, mas também inteligível, convidou o aluno a se desdobrar pela vastidão do que não se sabe e não se limitar aquilo que se conhece. Tal abordagem, que não se restringiu a uma leitura e uma produção meramente com meios de comunicação, mas nos/pelos/entre/para, engendrando saberes de outras áreas, como História, Geografia, Artes etc.<sup>7</sup>

No Colégio São Domingos, na primeira série do Ensino Médio, a mediação de leitura e produção em sala de aula, portanto, concretizou-se como uma atividade dialógica guiada pelo educador atento aos discursos, às vozes e, até mesmo, aos silêncios dos alunos, assegurando que as (inter)subjetividades aparecessem, se colocassem à prova, se ensaiassem, se inventassem e se transformassem, como sugere Larrosa (2004).

Tal proposta de trabalho alicerçou-se, então, no bojo das interfaces entre Educação e Comunicação, pois:

O professor sabe da importância desses meios na formação de crianças e jovens e sabe, também, que ele não pode ficar desconectado dessa realidade do mundo exterior. O desafio é explorar diferentes situações comunicativas, já que agora não há detentores da informação e todos são potencialmente produtores e difusores de novas ideias. A pedagogia de ensino neste novo milênio não se restringe ao livro, ao caderno e ao saber do professor, abrindo, assim, perspectivas para outras maneiras de aprender e ensinar (MULTIRIO, 2011, p. 45).

---

7 Exemplos de atividades: provérbios com fotografia; fanzines a partir do enredamento entre Auto da barca do inferno, O auto da Compadecida e A igreja do Diabo sob a perspectiva da Ética a Nicômaco; flip books (enlace entre Língua Portuguesa e Física); videoartes/animações/videoclipes/esquetes/dublagens com base nas escolas literárias; poesias cinéticas; documentários em torno da memória oral; nanocontos em formato de QR Code etc.

Dessa forma, no espreitar de uma realidade abstrata, incerta e em constante transformação, propôs-se um gesto investigativo que revelasse, no exercício da mediação comunicativa, práticas pedagógicas que garantissem

[...] reflexão e oferta de uma infinidade de outras referências, outros códigos e valores, com o objetivo de promover um amadurecimento e um questionamento no consumo de bens, serviços, informações e saberes (MULTIRIO, 2011, p. 77).

Quanto à descrição das vivências dos ecossistemas comunicativos, este relato de experiência restringir-se-á a discorrer sobre uma série de atividades em torno do caso *A peda de oro*, realizados em 2013.

### Descrição do material utilizado

Mas como determinar o momento exato em que começa uma história? Tudo começou desde sempre, a primeira linha da primeira página de todo romance remete a alguma coisa que já sucedeu fora do livro. Ou então a verdadeira história é aquela que começa dez ou cem páginas adiante, e tudo que a precede não é mais que um prólogo. As vidas dos indivíduos da espécie humana formam um enredo contínuo, no qual toda a tentativa de isolar um pedaço do vivido que tenha sentido desligado do resto – por exemplo, um encontro de duas pessoas que se tornará decisivo para ambas – deve levar em conta que cada um dos dois carrega consigo uma trama de fatos lugares outras pessoas e que desse encontro derivarão por sua vez outras histórias que se desligarão da história comum a eles (CALVINO, 2012).

Desde o ano de 1996, o projeto *Quem conta um conto aumenta um ponto* registra parte da memória oral do Vale do Jequitinhonha, transcrevendo narrativas contadas por moradores dessa região. Os textos que encapsulam a cultura jequitinhonhense, além de transcritos, são reescritos e publicados em livretos que acompanham CDs com o áudio original e versões reconta-

das. Sob os cuidados da professora Sônia Queiroz, da Universidade Federal de Minas Gerais, esse material paradidático vislumbra aproximar a literatura oral das salas de aula.

Tal projeto editorial/pedagógico/acadêmico apresenta um registro fiel à fala do contador<sup>8</sup> e várias recriações elaboradas por jovens escritores do curso de Letras (UFMG), além de um dicionário bidialetal e várias sugestões de atividades a partir da narrativa oral.



Figura 1. Capa do livreto.

Em sala de aula, na primeira série do Ensino Médio, no Colégio São Domingos, em 2013, foi utilizado o material como disparador para se pensar as inúmeras funções sociais da linguagem, os diferentes suportes textuais, as diversas formas de narrar, as vastas performances narrativas, a multiplicidade de variações linguísticas etc.

Cabe pontuar que, antes dessas reflexões de cunho teórico, os alunos ouviram uma das faixas do CD que acompanha o livreto, na qual o contador Joaquim Soares Ramos, de Minas Novas (MG), como uma espécie de ar-

---

8 O áudio foi recolhido por Reinaldo Martiniano Marques e Vera Lúcia Felício Pereira na década de 1980. Essa publicou, em 1996, o livro *O artesão da memória no Vale do Jequitinhonha*, coedição da Editora UFMG e PUCMinas.

tesão da memória do Vale do Jequitinhonha, apresenta, em um português rural, a história de três irmãos que morreram em razão da cobiça. Depois, os educandos receberam a transcrição da história (dialeto caipira) que, em seguida, foi confrontada com uma versão na norma culta, sendo os dois textos narrados em terceira pessoa (narrador onisciente).

Dentre as sortidas estratégias de mediação, os estudantes acabaram demarcando o campo semântico da história e levantando hipóteses para o significado de algumas expressões, como, por exemplo, “deitá fogo”. Mais adiante, os adolescentes leram *Tristeza nos caminhos da roça*<sup>9</sup>, *Oi de oro*<sup>10</sup>, *Jovens irmãos se matam no buraco fundo*<sup>11</sup> e *A pedra do caminho*<sup>12</sup>.

Frente às possibilidades de transpor o arranjo textual do caso para outras variantes linguísticas, outros focos narrativos, outros gêneros, outros tons, outros suportes, outros contextos, propôs-se a experimentação do processo de transcriar, esteticamente, o caso *A pedra de oro*.

Cabe sublinhar que, segundo Dewey (1947), uma dada proposta de trabalho do educador não pressupõe um resultado predefinido e inalterável, mas um ponto de partida a ser desenvolvido por meio das contribuições da experiência de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois uma prática social – lê-se aqui tanto leitura quanto produção textual – está sempre afinada com macromodelos da atividade humana, sejam nas relações do homem com o mundo, com o outro, com a linguagem.

---

9 O velho pai, um agricultor já sem forças para trabalhar, abandonado pelos filhos, é quem conta a história.

10 Quem conta é o Diabo, um espírito sedutor e malicioso, o qual, tentadoramente, convida os três rapazes a “cair no mundo”.

11 É narrada a morte dos três irmãos como um fato de interesse para a página policial dos jornais. Cabe sublinhar que o compromisso com a atualidade transformou a pepita de ouro em pedra de crack.

12 Conta-se a história da morte dos filhos de um velho solitário, escolhendo as palavras pela sonoridade, pelo ritmo, de modo a tocar os sentidos e a emoção.

## Transcrição

A verdadeira comunicação não admite uma só voz, um só sujeito, a transmissão, a transferência, a distribuição, um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes, alteridade cultural, independência e autonomia dos sujeitos, inúmeros discursos, enfim, estruturas radicalmente democráticas, participativas, dialógicas (FREIRE, 1988, p. 25).

À luz de Haroldo de Campos, entende-se transcrição como uma estratégia criativa e libertária, isto é, uma recriação/tradução que se preocupa eminentemente com a reconstituição da informação estética do original. Entretanto, neste trabalho, ir-se-á ampliar tal conceito ao ponto de compreendê-lo como visão e concepção de mundo, não se restringindo somente a uma “textualização”, mas a um processo: ação inventiva em que o produto transcrito se liberta do seu reflexo, da sua origem, para se tornar referência de si, sem refletir, enquanto objeto, outro objeto.

Assim sendo, a transcrição estética configura-se como diálogo entre o sujeito e a sociedade, pois a produção textual - seja em qualquer linguagem, código, suporte e materialidade - é uma prática social e, portanto, através dela é possível reconhecer um intercâmbio discursivo cuja tessitura polifônica “[...] confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências” (AGUIAR E SILVA, 1990, p. 625).

Sob esse veio, os alunos foram convidados a experimentar uma produção que brincasse com outras variantes linguísticas, outros focos narrativos, outros gêneros, outros tons, outros suportes, outros contextos. Nesse processo de transcriar, outros textos foram desdobrando-se, evidenciando uma pluralidade de modos, semioses, olhares, experiências...

Dentre os inúmeros produtos autorais, a partir do caso *A peda de oro*, apareceram: entrevista fantástica, em áudio, com o capeta; atualização da narrativa em formato audiovisual; diário de veio poético do Coisa-Ruim; carta de despedida do pai dos jovens mortos; cartografia indicando o local onde

se encontrava a pedra de ouro; fotonovela somente com personagens femininas; história em quadrinhos reconfigurando o tipo de pedra encontrada (crack), e costura de textos hipermediáticos. Entretanto, como recorte, discurrer-se-á somente acerca desse último exemplo.

As alunas Ana Luíza Carvalho Sartoreli, Isabela Souza Xavier da Silva, Nina de Arruda Botelho Van Ham e Luíza Buendia Takeshita produziram um vídeo<sup>13</sup> *à la* *princesas* e disso desdobraram quatro perfis fictícios no *Twitter* e um blog. Esses textos virtuais, apresentando o ponto de vista de cada personagem advinda dos contos de fadas, enlaçavam-se, dando forma a uma narrativa una e plural em torno da cobiça (desejo de se casar com o príncipe encantado), como se pode acompanhar a seguir:

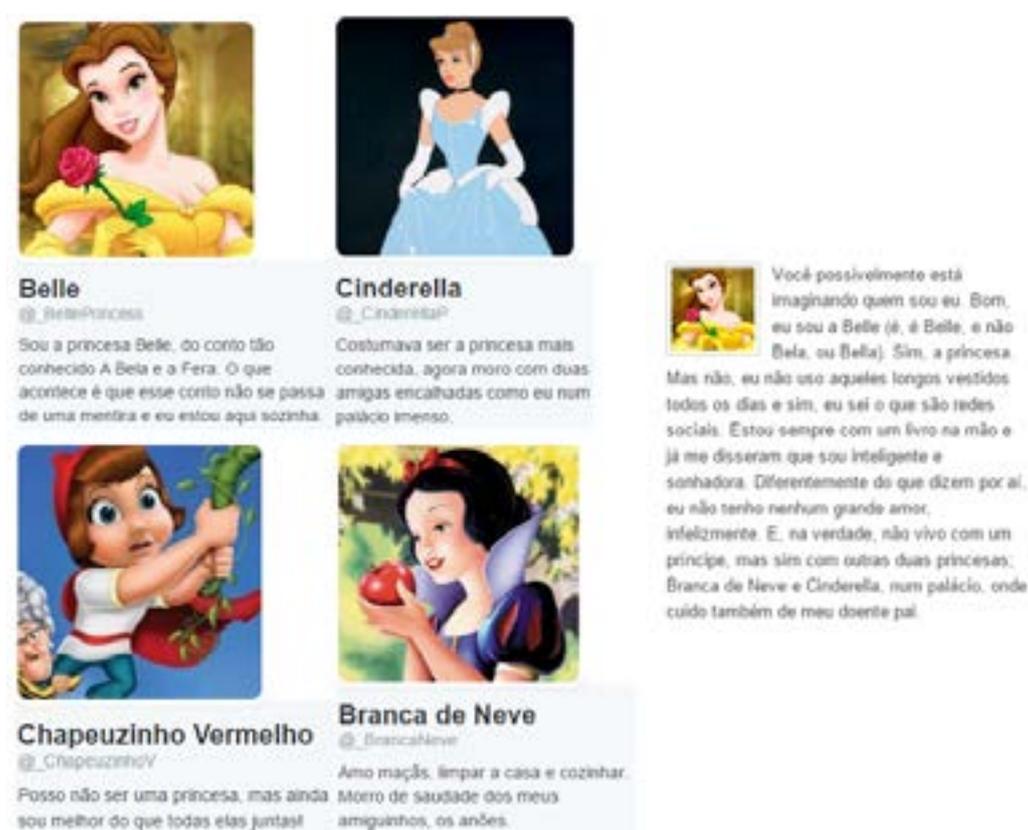


Figura 2. Perfis das personagens.

13 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wBKrmW2qDVQ>

Text May 28, 2013

## Dia 25 de Maio de 2013

*Ai Meu Deus! Você não irá acreditar! Hoje foi um dia incrível!*

*Eu e as meninas decidimos andar um pouco pelo jardim, afinal não fazemos quase nada nesse fim de mundo mesmo... sem falar que a Cinderella queria estrear seu novo par de sapatos.*

*Nós andávamos e conversávamos, novamente sonhando em um dia casar-se com um príncipe e ter, no final da nossa história, o famoso "e viveram felizes para sempre", quando surge – ainda não descobri da onde – uma garota vestida de vermelho, na verdade, ela era a Chapeuzinho Vermelho e foi super simpática com a gente.*

Figura 3. Fragmento do blog de Belle<sup>14</sup>



Figura 4. Fragmento do blog de Belle<sup>15</sup>

14 Disponível em: <http://belleprincessblog.tumblr.com>

15 Disponível em: [http://twitter.com/\\_BellePrincess](http://twitter.com/_BellePrincess)



Figura 5. Fragmento do blog de Belle<sup>16</sup>



Figura 6. Fragmento do blog de Belle<sup>17</sup>

16 Disponível em: [http://twitter.com/\\_CinderellaP](http://twitter.com/_CinderellaP)

17 Disponível em: [http://twitter.com/\\_BrancaNeve](http://twitter.com/_BrancaNeve)



Figura 7. Fragmento da página do Twitter da Chapeuzinho Vermelho<sup>18</sup>

### Considerações Finais

[...] promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo. Não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (FREIRE, 1988, p. 81).

A sala de aula constitui-se como um lugar propício de experimentações e, portanto, um campo rico de reflexão pedagógica.

A experiência relatada, por exemplo, possibilitou observar que os produtos dessa vivência permitem vislumbrar não apenas (inter)subjetividades, mas outros desafios no campo da literatura oral e da produção textual multisse-

18 Disponível em: [http://twitter.com/\\_ChapeuzinhoV](http://twitter.com/_ChapeuzinhoV)

miótica<sup>19</sup>, visto que, a cada nova configuração (transcrição), os sentidos vão se encapsulando e esculpindo redes ainda mais complexas de significação.

Por isso, acredita-se que as estratégias pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa não devem limitar-se somente ao uso das tecnologias e meios de comunicação, incitando um trabalho meramente instrumental, mas sim contemplar de muitas formas as diversidades linguísticas e culturais, o conhecimento pulsante, a provisoriedade do saber, os paradoxos, as (inter) subjetividades.

Então, com muita beleza e consistência, é esperado do professor fomentar — a partir de enredamentos entre conteúdos, áreas e segmentos — uma participação ativa (autoral) dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, isto é, promovendo a formação de um sujeito que não seja mero consumidor, simples espectador, mas um indivíduo capaz de adensar experiências e ser coautor dos sentidos: agente (inter)ativo no movimento dialógico, alinear, contínuo, multidirecional, hipertextual pelas tramas e artimanhas desse tecido plurissignificativo que se urde no seio dos ecossistemas comunicativos.

### Referências

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.

BORGES, Jorge Luís. *Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CAMPOS, Haroldo. *Da transcrição poética e semiótica da operação tradutora*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. IN: OLIVEIRA, Ieda

---

19 Entende-se multissemiótica como a combinação de diferentes sistemas semióticos durante a composição de enunciados em um gênero discursivo.

de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

DEWEY, John. *Experience and education*. Nova York: The Macmillam Company, 1947.

DIONISO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 29, p. 27 -43, jan./jun., 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: VALTER, F. (org.). *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORIN, Edgar. *O desafio do século XXI: Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: O pensamento complexo como aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

MULTIRIO. *A escola entre mídias*. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.

PRÓ REITORIA DE EXTENSÃO. *Quem conta um conto aumenta um ponto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, v. 17 (Coleção Quem Sabe Faz).

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagem na escola*. In: *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.