
Contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos para a Educomunicação¹

Maria do Carmo Souza de ALMEIDA²
Universidade de Taubaté, Taubaté, SP

RESUMO

As reflexões aqui apresentadas estão na interface entre a Comunicação e a Educação, ou Educomunicação. Objetiva-se, pois, pontuar algumas contribuições que os novos letramentos e Pedagogia dos Multiletramentos pode trazer para pensar a Educomunicação, em virtude da proximidade entre as duas linhas teóricas, e para pensar também a formação de professores, particularmente, de línguas. Conclui-se que formar pessoas – e docentes – na atualidade exige diversificados modos de ensinar, ou seja, novas pedagogias. É saudável, portanto, buscar práticas interdisciplinares.

PALAVRAS-CHAVE: comunicação; educação; educomunicação; letramentos pedagógica dos multiletramentos.

Introdução

Inúmeras pesquisas nas esferas da Comunicação e da Educação têm evidenciado a necessidade de repensar as lógicas de ensinar e aprender em espaços educativos e, por conseguinte, a formação de professores na atualidade em virtude das reconfigurações advindas da cultura midiática (KELNNER, 2001; SETTON, 2010) ou digital (SANTAELLA, 2003) na hodiernidade. Isso significa que formas de ensinar e aprender precisam ser ressignificadas. Não de uma perspectiva tecnicista que entende o domínio de dispositivos tecnológicos tanto por parte de professores quanto de alunos como suficiente para reorientar o processo educativo. Mas, de uma visão ciente da complexidade da questão e da necessidade de repensar uma organização escolar oposta àquela que durante muito tempo entendeu conhecimento como sinônimo de memorização, saber enciclopédico ou acúmulo de dados, como discorre Citelli (2014, 2015).

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XVIII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Professora da Graduação e do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU), e-mail: maria.almeida@unitau.com.br

Com a intenção de refletir acerca dos campos da Comunicação e da Educação partindo da mesma perspectiva que o faz Citelli (2004) – dos liames da linguagem verbal, mas sem se restringir a ela – objetivo geral é oferecer possíveis contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos para a Educomunicação. Para tanto, recorreremos a estudiosos e pesquisadores que estudam a temática da formação docente sob a perspectiva dos campos da Linguística Aplicada – acerca dos letramentos e multiletramentos – e da Comunicação e Educação ou Educomunicação.

Em nossa tese de doutoramento (ALMEIDA, 2014), para pensar a relação entre as mídias e a escola, discutimos, a partir de Citelli (2012)³, a ideia de “trânsitos discursivos multidimensionais”, pois esses dois universos, continuamente conectados, executam movimentos de retroalimentação entre si. Eles têm, contudo, temporalidades⁴ distintas, portanto, níveis de relação igualmente diferenciados. Por exemplo, o movimento das mídias – frenético, acelerado e fragmentado – para o espaço educativo é mais rápido do que o inverso, em virtude de o tempo da escola ser mais lento. A escola precisa de mais tempo para cogitar os discursos que por ela circulam; talvez, por isso, o faça com mais profundidade, de forma mais sistematizada.

Com o termo multidimensional, Citelli (2012) contempla três aspectos presentes na escola: a) dinâmicas expressivas diversas, ou seja, diferentes signos circulam pela escola – linguagem verbal, sonora, visual, audiovisual, etc.; b) variados dispositivos – embora a criança esteja presente na escola, ela está acompanhada de diferentes meios: telefone celular, notebooks, tablets, etc.; c) muitas possibilidades de produção, pois o aluno pode expressar-se de forma plural. Por fim, o pesquisador não lembra que “a indústria cultural faz parte do discurso institucional escolar”, uma vez que é ela quem produz, todos os anos, os milhões de exemplares de livros didáticos utilizados pelos alunos. Destarte, diferentes códigos sógnicos estão presentes nesses livros e nos discursos que transitam entre a comunicação e a educação.

Em síntese, tal qual Citelli (2004), concebemos a linguagem verbal como o ponto de intersecção principal entre esses dois campos teóricos, todavia, sem minimizar o poder de outros tipos de código, apenas reconhecemos a “extrema força conceitual, simbólica,

³Esse conceito foi discutido por Adilson Citelli em Mesa Redonda intitulada *Comunicação e culturas de consumo: novos desafios para a educação* que ocorreu dia 16 de outubro no II Congresso Internacional em Comunicação e Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing – Comunicon 2012.

⁴Sobre as relações entre o tempo e o fazer docente, ver recente publicação sobre a temática proposta por Citelli (2017) e seu grupo de pesquisadores.

e argumentativa do signo verbal” (CITELLI, 2006, p.19). Essa “extrema força” da linguagem também é, de certa forma, citada por Gardner (1994, p.61) quando defende que “a competência lingüística é, de fato, a inteligência — a competência intelectual — que parece mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie humana”.

Devemos ainda atentar para os seguintes aspectos da linguagem verbal: o caráter retórico, ou seja, a capacidade que temos de usá-la para convencer outros indivíduos sobre um fato qualquer; o potencial mnemônico o qual nos auxilia quando precisamos memorizar regras, por exemplo; e a capacidade que a linguagem verbal tem de explicar ela mesma e os outros signos (GARDNER, 1994) — e essa “reversibilidade” só o signo verbal tem (CITELLI, 2006). Importa mencionar que a perspectiva que nos orienta em relação à linguagem verbal – e aos demais códigos – é discursiva e advém da dialogia bakhtiniana, para quem, os signos não podem ser pensados fora de uma situação concreta de utilização, isto é, todo enunciado pertence a uma cadeia de outros enunciados já proferidos “sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores” (BAKHTIN, 1995, p.123).

Atrelado ao conceito de linguagem verbal e de discurso está o de letramento na perspectiva de Street (1984) retomado por Kleiman (1995, p.21), para quem “as práticas de letramento são socialmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. De acordo com essa perspectiva, o espaço escolar deve ensinar leitura para que os usuários da língua saibam “como funcionam os textos nas diversas práticas sociais” (KLEIMAN, 2002, p.31), isto é, precisa trazer para o contexto escolar as práticas sociais de leitura e escrita dos diversos textos midiáticos que circulam na sociedade. A presença das tecnologias de forma contundente na sociedade atual requisita da educação formal novas estratégias para reorientar métodos e práticas didático-pedagógicas para trabalhar com a leitura ou produção de imagens (CITELLI, 2006) ou multiletramentos.

Diante do exposto, orientamo-nos pelas seguintes questões norteadoras: Como formar bem um professor de línguas condizente com as lógicas contemporâneas? Quais habilidades e competências que esse docente precisa ter? Cumpre mencionar que as reflexões que aqui fazemos têm origem em duas situações. De um lado, em estudos acerca das relações entre os campos da Comunicação e Educação, que tiveram início no

doutoramento⁵ e que se estendem até o presente. De outro, em nossa prática como docente em cursos de Licenciaturas há mais de duas décadas e na recente experiência como professora de um Mestrado em Linguística Aplicada cujo público-alvo é, em sua maioria, formado por professores.

1. Do Letramento aos Multiletramentos

Há muitas definições para o termo letramento, complementares e opostas. Em relação a algumas dessas concepções, recorremos a Soares (2010) a qual afirma que, no Brasil, ainda temos tido dificuldade de estabelecer um consenso sobre o que entendemos por letramento e que a apropriação que fazemos desse conceito difere da abordagem feita em outros países. Ela alerta que, embora não tenhamos ainda chegado a uma concordância sobre o termo, “temos nos ocupado em traduzir esse conceito em atividades de letramento nas escolas”, e em “avaliar níveis de letramento de alunos”. E como o uso do conceito perpassa por vários campos, o imbróglio é ainda mais amplo, pois “letramento é uma palavra semanticamente saturada, uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, para diferentes pesquisadores e para diferentes professores” (SOARES, 2010, p.56).

A autora, então, aborda as distintas perspectivas que letramento pode assumir: antropológica, linguística, psicológica e educacional. Sob a perspectiva antropológica, “letramento são práticas sociais de leitura e de escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura” (SOARES, 2010, p.56). A professora cita que Brian Street é o principal representante dessa abordagem desde seu livro *Literacy in Theory and Practice* (1984). Essa concepção de letramento vem sendo ampliada e redimensionada pelos *New Literacy Studies*. De uma perspectiva linguística, letramento está relacionado às diferenças entre escrita e oralidade. Já do ponto de vista psicológico, o termo refere-se a habilidades cognitivas envolvidas na compreensão e produção de textos escritos. E de uma perspectiva educacional, letramento “designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p. 57). Este último é o que o que está subjacente, no Brasil, em práticas escolares,

⁵ O Doutorado em Ciências da Comunicação foi realizado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo sob a orientação do Prof. Dr. Adilson Citelli que lidera o grupo de pesquisa *Mediações Comunicativas* – Mecom formado por seus orientandos e ex-orientandos de mestrado e doutorado.

documentos de parametrização e programas de avaliação em diferentes instâncias. Também é essa perspectiva que, segundo Soares (2010), tem o termo *literacy* em países de língua inglesa.

No Brasil, o termo surgiu na década de 1980⁶, relacionado ao conceito de alfabetização, quando pesquisadores sentiram necessidade dele visto que a palavra alfabetização não respondia mais às alterações da contemporaneidade. Assim, aqui, o termo alfabetização tem sido empregado para designar aprendizagem inicial da tecnologia da escrita, e letramento tem sido aplicado ao uso da escrita em práticas sociais. No dizer de Soares (2010, p. 62), são processos diferentes sim, mas indissociáveis, pois “embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes”. Em direção semelhante está o pensamento de Kleiman (2005) ao afirmar que letramento envolve a compreensão de produto cultural escrito, ou seja, saber usar o código escrito, por isso, recursos tradicionais de alfabetização podem ser considerados prática de letramento escolar.

Kleiman (2005) assevera ainda que o conceito de letramento reflete a diferença entre as práticas letradas dentro e fora da escola. Nesta, as práticas tendem a ser mais individuais e competitivas; fora, em diferentes eventos de letramento, são mais colaborativas. Dentro, costumam ser indiferentes à situação de produção, isto é, abstratas. Fora do ambiente escolar, as práticas letradas são contextualizadas. Pensando no ensino de leitura, especificamente, cumpre notar que práticas situadas, denotam, portanto, que diferentes situações de comunicação implicam também diversificados modos de ler. Isso requer o aprendizado de estratégias de leitura que abarquem os variados modos de ler em contextos diversos, pois “muda a situação, mudam nossas capacidades de ação” (KLEIMAN, 2015, p.31).

A visão de letramento de Kleiman (1995) está em consonância com Street (2010, 2014), o qual defende o uso do termo letramentos, no plural, justamente para enfatizar a “natureza social” do conceito, visto que não há um “letramento único”. Aliás, Street (2010, 2014) prefere usar a expressão “práticas de letramento”:

O conceito de ‘práticas de letramento’ se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e

⁶ Para entender a entrada do conceito de letramento no Brasil sugerimos ver Soares (1998, 2002), Kleiman (1995), Marinho (2010).

culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 18).

O pesquisador, ao usar o termo “práticas de letramento” ou letramentos, o faz em virtude de conceber a leitura e a escrita considerando situações reais de uso em contextos diversos.

Na mesma esteira de Street (2010, 2014) e do *New Literacy Studies*, está o *New London Group* ou Grupo de Nova Londres⁷ – que, em 1996, produziu um manifesto no qual cunhou o termo *multiliteracies* ou multiletramentos a partir da necessidade de o grupo ressignificar o conceito de *literacy* e pensar em novos letramentos, considerando justamente as transformações da pós-modernidade. Os pesquisadores argumentavam que os espaços educativos precisavam ir além das habilidades tradicionais de leitura e escrita incluindo as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas da nova mídia digital. Ou seja, já defendiam naquele momento a essencialidade de considerar uma *Pedagogia dos Multiletramentos*.

2. Dos novos letramentos à Pedagogia dos Multiletramentos

O conceito de multiletramentos abrange dois aspectos: a multiplicidade cultural e a multiplicidades de linguagens ou multimodalidades. Desse modo, envolve diferentes contextos, relações interpessoais, identidades, assuntos. E envolve ainda variedade de códigos sígnicos: escrita, imagens, noção de espaço, tato, gestos, audiovisuais, oralidade. Rojo e Moura (2012, p.23) apontam que os multiletramentos têm como característica ser interativos e colaborativos, transgredir “as relações de poder estabelecidas, especialmente as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não])”; ser também “híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”.

Cope e Kalantzis (2012, 2015) e Cope et al. (2016), ao postularem uma Pedagogia do Multiletramentos, asseveram que mais do que comunicar adequadamente na configuração social contemporânea, o que está envolvido nessa proposta é um ensino que

⁷ Mary Kalantzis, Bill Cope, Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, and Martin Nakata (COPE; KALANTZIS, 2015). O manifesto foi elaborado em Nova Londres, em Connecticut, EUA, por isso o nome (ROJO; MOURA, 2012).

estímule uma postura diferenciada diante da própria aprendizagem. O discente, precisa ser capaz de, ao se deparar com um texto inusitado, novo, pesquisar por pistas, isto é, buscar o desconhecido, entender um contexto particular. Necessita mais saber lidar com as representações, ou o “trabalho das representações” no sentido que lhe atribui Hall (1997), do que criar mensagens efetivas e comunicativas. Também aprender a lidar como um contexto comunicativo não familiar, a transitar em diferentes espaços sociais e a utilizar novas linguagens. Ou seja, romper barreiras; não ser excluído. Envolve também capacidade de refletir criticamente sobre regras que lhe são impostas, de se adaptar às diversidades do mundo contemporâneo e também de questioná-lo. E ainda aptidão para solucionar problemas e pensar de diferentes modos com criatividade e inovação.

Trabalhar com letramentos no plural, ou os multiletramentos, pode possibilitar que alunos de diferentes culturas, segmentos sociais e gêneros desenvolvam habilidades e competências subjetivas, capacidades de plena participação social com acesso a recursos culturais disponíveis e de comunicação para o trabalho, engajamento em processos políticos e participação na comunidade (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE et al., 2016).

Assim, Cope e Kalantzis e (2012) e Cope et al. (2016) acreditam que o aprendizado dos multiletramentos pode permitir mais agência aos alunos, ou seja, mais envolvimento entre eles e em formas de aprender. Os autores, todavia, alertam que, se queremos um novo aluno, precisamos ter um novo professor. Ou seja, a identidade profissional do professor também muda. Ele vai precisar entender que, se o aluno da contemporaneidade aprende em colaboração, ele próprio precisa ensinar em colaboração. Compartilhar e dividir.

E de que forma a Pedagogia dos Multiletramentos contribuiria para essas transformações nos modos de ensinar e na formação docente? Ou seja, como ensinar para formar essas pessoas? Esses alunos independentes?

O Grupo de Nova Londres postula que um caminho seria uma “pedagogia reflexiva” ou “aprendizagem pelo *design*”, que possibilita a organização de uma série de ações, ou Processos de Conhecimento, usando as multimodalidades para externalizar o pensamento. Cope e Kalantzis (2015, p.16) abordam que:

Por "reflexivo", queremos dizer várias coisas. Um aspecto da reflexividade é mover-se entre diferentes Processos de Conhecimento, em que a força do aprendizado é a sobreposição ou articulação de um Processo de Conhecimento para outro - relacionar o conceitual ao experimental, por exemplo, ou aprender por aplicação baseando-se em análise fundamentada, ou conectar uma

experiência anterior a uma nova, e assim por diante. Outro significado de reflexivo é a conexão recíproca entre os modos característicos de aprendizagem escolar ou acadêmica (esquemas conceituais, análise crítica, etc.) e experiências e aplicações práticas reais no mundo real, ou simulações destas. Outro significado ainda é a reflexão sobre alternativas à prática profissional que os Processos de Conhecimento sugerem aos professores (tradução nossa)⁸.

A aprendizagem reflexiva por Processos de Conhecimento envolve, portanto, reflexão consciente dos modos de conhecer, ou seja, metacognição. Nomear os processos de conhecimento ajuda o alunos e/ou futuros professores, a “desenvolver consciência de tomadas de atitudes para aprender”, para que cada vez mais eles se tornem *designers* de seu próprio conhecimento e assumam maior controle sobre seu aprendizado. Assim, o aprendizado torna-se mais poderoso não apenas como resultado da expansão do leque de Processos de Conhecimento, mas nas mudanças entre um modo de conhecer e outro. (COPE; KALANTZIS, 2015, p.31-32).

Em nossa experiência como professora de língua materna na graduação temos percebido que os estudantes, ao lerem um texto, por exemplo, e se depararem com um vocabulário ou imagem desconhecidos, muitas vezes, simplesmente não avançam por que lhes faltam justamente capacidades de assumir o controle sobre a aprendizagem, ou, autonomia. Eles têm embaraços em procurar desvendar as próprias dificuldades, ou seja, falta-lhes impulsos para capacidades de ação. Eles não sabem procurar as pistas. Eles não estão sendo preparados para resolver sozinhos os problemas. Eles têm acesso, todavia, muitas vezes, não têm atitude. Cremos, por conseguinte, que pensar da perspectiva dos novos letramentos ou multiletramentos, conforme defendem os autores citados neste trabalho, vai além de uma preocupação com ler, seja o texto verbal, seja o não verbal. É mais conseguir se apropriar de um contexto não familiar.

A Pedagogia dos Multiletramentos, tal como os pressupostos teóricos que subjazem ao conceito de Educomunicação (SOARES, 2013; MARQUES; TALARICO, 2016), supõe novos tipos de pessoas preparadas para o momento atual e futuro. Isso inclui uma aprendizagem colaborativa. E não aqueles indivíduos passivos que imaginam que há

⁸ Do original: By ‘reflexive’, we mean several things. One aspect of reflexivity is to move between these different Knowledge Processes, where the strength of the learning is the overlay modes of knowing, the productive relation of one Knowledge Process to another— relating the conceptual to the experiential, for instance, or application based on reasoned analysis, or connecting prior experience with new application, and so on. Another meaning of reflexive is the reciprocal connection between the characteristic modes of school or academic learning (conceptual schemes, critical analysis, etc.) and grounded, real-world practical experiences and applications, or simulations of these. Still another meaning is the reflection on alternative modes of professional practice that the Knowledge Processes suggest to teachers (COPE; KALANTZIS, 2015, p.16).

outras pessoas que sabem tudo e vão dizer isso a elas. Em síntese, a Pedagogia dos Multiletramentos pode contribuir para uma escola menos excludentes, visto que muitas vezes esse espaço educativo tem colaborado para aumentar ainda mais a distância entre aqueles que já chegam a ele dotados de recursos e de capital cultural que lhes permite sucesso e aqueles que não tiveram acesso a tais oportunidades.

Considerações Finais

Na modernidade tardia, é certo que a influência dos meios de comunicação altera os modos de vida social e a construção identitária do indivíduo. Isso traz consequências para os processos de ensino e aprendizagem nos espaços educativos. Isso significa que educação formal ou o “espaço-tempo escolar” não pode mais ser considerado o único local do “saber”, pois está atravessado por inúmeros outros saberes sem lugar próprio e com lógicas de aprendizagens bastante diferentes daquelas estabelecidas pelo modelo escolar. Embora esses discursos não substituam o livro impresso, acabam por o retirá-lo de sua centralidade (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Essa é uma considerável mudança na postura educativa da comunidade escolar que, a julgar por relatos que ouvimos recentemente de mestrandos, professores de língua portuguesa, parece ainda ter um longo percurso nos espaços educativos, embora também tenha havido avanços. Por exemplo, um deles, no espaço educativo em que atua, ouviu um comentário desagradável acerca da “utilidade” de uma atividade de elaboração de vídeos que havia proposto aos alunos em uma aula de literatura. Outro contou sobre a restrição imposta pelos gestores de uma escola que só permite a utilização, pelos professores, de vídeos em sala de aula se estes forem de no máximo um minuto meio. E vários outros, de diferentes estados e lugares, mencionaram as preocupações dos gestores com a inserção de equipamentos técnicos, tais como lousa digital e tablets que estão sendo usados apenas como substitutos às lousas comuns ou aos livros. Logo, percebemos que não há respostas simples para as questões que propomos no início deste texto – Como formar bem um professor de línguas condizente com as lógicas contemporâneas? Quais habilidades e competências que esse docente precisa ter? – porque precisamos lidar com problemáticas que ultrapassam a sala de aula. Apesar disso, seguimos acreditando que práticas educomunicativas associadas à Pedagogia dos Multiletramentos, pode sim

fazer a diferença na formação docente. Temos pautado nossas experiências docentes nessa crença.

Por exemplo, em trabalhos anteriores (ALMEIDA, 2014), defendemos que levar os filmes para as Licenciaturas, por meio de um projeto didático é um começo, ainda que tardio, de pensar em novos letramentos, ou multiletramentos, de forma mais ampla na formação de professores e, quem sabe, também inserir muitos outros gêneros híbridos, ainda distantes de discussões na graduação. Os diferentes textos multimodais, tais como as novelas, as séries de televisão, as redes sociais, as montagens fotográficas, a cultura do remix e todas as formas de gêneros híbridos ainda estão à margem da escola (ROJO, 2009, 2013). Partir do cinema pode ser uma saída ainda nos dias atuais, porque a prática de assistir a um filme pode ser totalmente ressignificada de acordo com objetivos que devem ser pensados para a formação do professor de hoje. Conforme Lemke (2010),

o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de ‘significado multiplicador’ (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas (LEMKE, 2010, p. 462).

O autor, em 1994⁹, já apontava que as crianças prontas para os letramentos multimidiáticos desde muito pequenas acabam, muitas vezes, no espaço escolar, sendo levadas a trabalharem só a escrita. Isso significa desconsiderar o essencial, ou seja, trabalhar com as combinações em vez de fragmentar as experiências, tais como, hora do desenho, hora a música, hora do poema, etc. Ele assinala ainda que

habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme, de fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticas e gráficos matemáticos. Devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro. Nós precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem e vice-versa (LEMKE, 2010, p. 462).

⁹ Estamos fazendo referência à versão de 2010, mas o texto original é de 1994: LEMKE, J. **Metamedia Literacy: Transforming Meanings And Media**, 1994. Disponível em: <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/reinking.htm>. Acesso em: 8 mar.2013.

No Reino Unido, a Educação para os Meios já tem uma história de mais de sessenta anos e é uma dimensão da língua materna no ensino secundário (BUCKINGHAM, 2012). Aqui, é preciso continuar a luta daqueles que vêm pensando a Educomunicação há décadas (SOARES, 2013, 2012; MARQUES; TALARICO, 2016). Além disso, despender esforços para que, em cursos de formação de professores, sobretudo de línguas, a Pedagogia dos Multiletramentos ou os pressupostos teóricos da Educomunicação não sejam vistos como meras práticas de enriquecimento do currículo. Ao contrário, que o próprio currículo desses cursos possa ser pensado também a partir de pressupostos postulados por essas linhas teóricas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. S. **Prática educ comunicativa como o cinema nas Licenciaturas**. 189 p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação & Educação**. Ano XVII, n. 2, julho/dez. 2012, p.41-60.

CITELLI, A. **Comunicação e educação. A linguagem em movimento**. 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

_____. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Comunicação e Educação: o problema da aceleração temporal. In: BARBOSA, Marialva Carlos; SILVA, Maria do Carmo; LUZ, Cristina R. Monteiro; FERNANDES, Amaury. (Org). **Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação: Comunicação e Cidade Espetáculo**. São Paulo: Intercom, 2015.

_____. (Org.). **Educomunicação - comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017.

_____. Educar para a comunicação. **Revista Sescsp**, São Paulo, n. 92, p.10, nov. 2014. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/files/edicao_revista/fe5d256f-41aa-4f75-8033-188753312624.pdf. Acesso em: 8 jun. 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Sydney: Cambridge University Press, 2012.

_____. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Org.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. New York: Palgrave Macmillan UK, 2015. p.1-36. Edição do Kindle.

COPE, B.; KALANTZIS, M.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. **Literacies**. 2.ed. Sydney: Cambridge University Press, 2016.

GARDNER, H. *Estrutura da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HALL, S. The Work of Representation. In:_____. (Org.). *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: Sage Publications, 1997a. p.13-74.

KELLNER, D. **A Cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSP, 2001.

KLEIMAN, A. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP. 2005-2010. Disponível em: KLEIMAN, A. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, vol. 9, n. 2, p.72-91, ago./dez, 2014.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMKE, J. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. vol.49 no.2 Campinas July/Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 de jun.2012.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: CARVALHO, G. T.; MARINHO, M. (Org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.p.68-100.

MÁRQUES, Fernanda Telles; TALARICO, Blueth Sabrina Lobo Uchôa. Da comunicação popular à educomunicação: reflexões no campo da “educação como cultura”. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 2, p. 422-443, ago./nov. 2016.

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

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n.22, p.23-32, dez.2003.

SANTAELLA, L. Aceleração e o campo comunicacional. **Revista Intertexto**. Porto Alegre: UFRGS, n. 34, set/dez, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19132/1807-8583201534.46-59>. Acesso em: 22 jun.2018.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, I. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C.; MELLO, J. M. (Orgs.). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil (2012/2013)**. Brasília: Ipea, 2013.

_____. **O. Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2012. Edição do Kindle.

SOARES, M. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: CARVALHO, G. T.; MARINHO, M. (Org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.p. 54-67.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: CARVALHO, G. T.; MARINHO, M. (Org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.p.33-53.