

A MULTIMODALIDADE NA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: NOVOS CAMINHOS DE LEITURA, NOVOS LETRAMENTOS

*Andréa Moraes**

Recebido em: 15 out. 2011 Aprovado em: 16 nov. 2011

*Graduação em licenciatura plena em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2010). Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. E-mail: andrea.smoraes@hotmail.com.

Resumo: Este trabalho investiga como as mais diversas tessituras que compõem o texto influenciam os modos de processamento da leitura e exigem dos leitores novos letramentos. Objetiva-se abordar como textos multissistêmicos trazidos para o contexto escolar têm influenciado os modos de ler e os letramentos exigidos diante dessa mudança. Analisou-se qualitativamente provas do ENEM, entre 2000 e 2010, na seção “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. A análise foi feita com base nas teorias de Dionísio (2011), Mayer (2009), Kress e Van Leeuwen (1996) e Marcuschi (2007). Os resultados iniciais apontaram que: (i) do ponto de vista cronológico, houve uma mudança no modo de configuração das questões elaboradas no ENEM, com questões imbricando palavras e imagens; (ii) a quebra da linearidade na leitura exige dos leitores novas competências e (iii) nem todos os textos multissistêmicos garantem uma aprendizagem bem sucedida.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Multimodalidade.

MULTIMODALITY IN PEDAGOGICAL EVALUATION: NEW WAYS OF READING, NEW LITERACIES

Abstract: This work investigates how the most diverse semiosis used to compose texts influences processing modes of reading and requires new literacies. The aim is to investigate how multimodal texts brought to the school have influenced the ways of reading and the literacies required in consequence of this changing. The ENEM tests were analyzed among the years of 2000 and 2010 in section "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias". The analysis was theoretically based on Dionisio (2011), Mayer (2009), Kress and Van Leeuwen (1996) and Marcuschi (2007) works. Initial results indicated that: (i) In a chronological perspective, there was a change in the configuration of questions in ENEM's evaluation, with questions composed by words and pictures along; (ii) the breakdown of linearity in the reading demands of readers new skills and literacies; and (iii) not all multisystem texts ensure successful learning.

Key words: Reading. Literacy. Multimodality.

1 INTRODUÇÃO

É fato que as revoluções tecnológicas modificaram nossa forma de interagir. No contexto educacional, especificamente, essas tecnologias proporcionaram aos educadores novas maneiras de ensinar e avaliar seus alunos. Tabelas, gráficos, fotografias e infográficos são apenas alguns dos gêneros afetados pela tecnologia e trazidos para o contexto escolar, presentes desde as tarefas escolares, nos livros didáticos, até as provas realizadas pelos professores. A utilização desses textos no ambiente pedagógico viabiliza não apenas o letramento dos alunos nesses novos modos de representação da escrita, mas também confere a eles o desenvolvimento da competência cognitiva necessária para a leitura de textos cada vez mais visualmente complexos.

O resultado do uso dessas novas práticas de escrita na sala de aula se reflete tanto nas interações aluno – aluno, aluno – professor, quanto nas provas realizadas a nível nacional para avaliação do desempenho escolar. Essas provas, nos últimos anos, têm se modificado com o intuito de acompanhar as tendências tecnológicas e modernizar o processo avaliativo. Entretanto, essas modificações sofridas pelas provas de avaliação também exigem dos alunos novas maneiras de ler e interpretar questões. Isso porque a leitura de textos visualmente informativos exige dos alunos outras maneiras de processar as informações e, portanto, novas estratégias discursivas.

As provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se consolidaram como uma das etapas para ingressar em universidades públicas do país. Diante disso, as provas de Língua Portuguesa nesse instrumento de avaliação se modificaram, a fim de atender às necessidades de um novo público leitor, um público que, diariamente, entra em contato com gêneros como propagandas, infográficos, tirinhas, charges, quadrinhos etc. A inserção de gêneros visualmente informativos no ENEM trouxe a necessidade de explorar, além dos aspectos verbais, os aspectos multimodais, exigindo novas maneiras de ler e interpretar informações.

Com base nesse panorama, o presente trabalho busca abordar como os diversos sistemas semióticos que compõem os textos trazidos para o contexto escolar têm influenciado os modos de ler e os letramentos exigidos diante dessa mudança. Para isso, foram analisadas provas do ENEM, entre 2000 e 2010, na seção “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. A escolha do corpus se deve ao papel das avaliações nacionais enquanto instrumentos de consolidação dos conteúdos ensinados pela escola. Primeiramente, foram coletadas questões que utilizavam mais de um sistema de representação de

sentido para compor os enunciados. Em seguida, essas questões foram analisadas com base nos pressupostos teóricos de Dionísio (2011), Mayer (2009), Kress e Van Leeuwen (1996), no que diz respeito à Teoria da Multimodalidade e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, ainda com respaldo em Dionísio (2011) nas questões sobre letramento que envolvem o presente estudo, e Marcuschi (2007) acerca da discussão em torno dos impactos das tecnologias para os gêneros.

2 MÚLTIPLAS LINGUAGENS, MULTILETRAMENTOS

Segundo Dionísio (2011, p. 139), “quando nós usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações sócio-culturais, materializadas em gêneros textuais”. Esses gêneros se materializam a partir da junção de mais de um modo de representação de sentido, como palavras e imagens, palavras e entonação etc. O reconhecimento dessas múltiplas linguagens que compõem os gêneros em suas inúmeras possibilidades de combinação nos mostra que estamos diante de um desafio ainda maior no que diz respeito ao ensino de gêneros: tornar esses vários sistemas semióticos lugares familiares para os alunos, conduzindo-os à condição de multiletrados.

É importante salientar que letramento seria o

resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2006, p. 39).

Já quando se fala em letramentos, no plural, e conseqüentemente em multiletramentos, estamos buscando um sentido amplo, abarcando todas as

modalidades de significação na leitura e na escrita de textos (DIONISIO, 2011).

A inserção da teoria da multimodalidade no contexto pedagógico possibilita aos alunos familiaridade com a leitura e a escrita de diversas modalidades de realização de sentidos para agir socialmente (BAZERMAN, 2006), reconhecendo-as e interagindo através delas. De acordo com Lemke (2000, p. 269 apud DIONISIO, 2005, p. 195),

multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que ‘professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser mutuamente integrados, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações’.

A facilidade trazida pelas tecnologias para a composição de gêneros cada vez mais visualmente informativos é evidente, visto o grande número de recursos gráficos disponíveis em *softwares* de fácil aquisição. As ferramentas tecnológicas que dispomos atualmente contribuem para motivar produções textuais cada vez mais predominantemente visuais na contemporaneidade. Esse exercício diário, nas telas dos computadores, nas escolas, no ambiente profissional, faz com que nossos hábitos de leitura e escrita sejam constantemente reelaborados (DIONISIO, 2011).

Quanto ao aspecto informacional, é importante salientar que um texto pode carregar mais ou menos significados a partir das escolhas realizadas no momento de sua composição. A própria diagramação da página e a escolha dos elementos tipográficos se caracterizam como aspectos multimodais dos gêneros (DIONISIO, 2011).

Em relação à organização desses aspectos multimodais, a Gramática de Design Visual (GDV), de Kress e Van Leeuwen (2006), mostra-se como

uma ferramenta importante ao professor para instruir seus alunos na leitura dos aspectos multimodais nos gêneros. Os autores oferecem uma interpretação dos significados dos elementos imagéticos a partir da disposição desses elementos na superfície textual¹. A teoria da multimodalidade, quando levada em consideração na escolha dos gêneros trabalhados em sala de aula, pode aprimorar a competência textual do aluno acerca de gêneros com os quais deparamo-nos no dia a dia.

Quanto à relevância da multimodalidade para a aprendizagem, a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal, desenvolvida por Mayer (2009), ressalta a importância, do ponto de vista cognitivo, de aprender através de instruções compostas por palavras e imagens. De acordo com o autor, os indivíduos possuem melhor aproveitamento da aprendizagem a partir de explanações utilizando palavras e imagens simultaneamente. Os esquemas nas aulas de ciências, as tabelas nas avaliações de matemática, assim como os demais recursos semióticos utilizados no contexto pedagógico em geral seriam, portanto, melhor aproveitados a partir da consciência da potencialidade desses recursos para o desenvolvimento da competência textual e cognitiva dos alunos.

¹ Os elementos na superfície do texto são dispostos e se relacionam a partir do Valor da Informação (significado que os elementos visuais possuem a partir da posição - esquerda e direita, parte superior e parte inferior, centro e margem - em que eles estão dispostos na superfície textual), da Saliência (modo como os elementos visuais são organizados para evidenciá-los ou não, atraindo a atenção do expectador para diferentes pontos do texto) e do Framing (ausência ou presença de pontos de delimitação que possuem por objetivo agrupar ou separar grupos de imagens a partir dos seus significados). Para mais, ver Kress e Van Leeuwen (1996).

3 A MULTIMODALIDADE NAS PROVAS DO ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) está presente no cenário nacional desde 1998. As provas, de maneira geral, sofreram várias modificações, desde as temáticas abordadas até a diagramação. Em 2009, o MEC autorizou a utilização das provas do Enem como forma de processo seletivo pelas universidades de todo o país. Pode-se dizer que o status que alcançou o Enem no cenário nacional trouxe conseqüências tanto para o contexto educacional quanto para a abordagem dos conteúdos ministrados nas escolas em todas as disciplinas.

As “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (doravante “Linguagens”) adquiriram uma seção à parte nas provas do Enem a partir de 2009, além de uma Matriz de Referência subdividida em Eixos Cognitivos e Competências (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011). De acordo com essa Matriz, a prova do Enem aborda questões que busquem “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.” Ainda de acordo com a Matriz 2009 (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011), são confrontadas no Enem “opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”, buscando “reconhecer em textos de diferentes gêneros, **recursos verbais e não-verbais** utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos” (destaques meus). Fica evidente, então, que os aspectos multimodais dos gêneros trazidos nos enunciados são fatores considerados na elaboração das questões do Enem.

Entretanto, nem sempre as provas do Enem expressaram essa preocupação. Do ponto de vista multimodal, uma análise cronológica das

provas do Enem mostra que nem sempre gêneros recorrentes nas provas dos últimos anos (quadrinhos, tirinhas, charges, propagandas etc.) estiveram presentes nos enunciados das provas iniciais do exame. Nas provas de Linguagens, é evidente a mudança na construção dos enunciados, a começar pelos gêneros escolhidos para compor os enunciados. Em 2000, ano que escolhemos para iniciar o recorte do corpus analisado, a prova de Linguagens do Enem apresentou três enunciados com gêneros predominantemente visuais. Já no ano de 2010, a prova de Linguagens do Enem possuía onze enunciados com gêneros predominantemente visuais.

Não apenas o número de gêneros predominantemente visuais presentes nos enunciados das questões configurou uma mudança na prova do Enem. A abordagem dessas questões também sofreu modificações. *A priori*, as questões apenas tratavam dos aspectos verbais dos gêneros, sem grande destaque para a interpretação e análise dos aspectos visuais. O aprofundamento dado à análise da visualidade nos gêneros trazidos nos enunciados esteve mais evidente no exame do Enem em 2002. Observe os dois exemplos a seguir.

Na Figura 01, pede-se que o leitor preencha o balão do primeiro quadrinho da tirinha com a frase correspondente. Apesar de exigir do leitor uma análise da imagem para compreender a sentença que está faltando, especialmente na leitura visual do segundo quadrinho, não é exigido um letramento visual mais complexo, já que o foco da questão está na compreensão básica da narrativa desenvolvida, especificamente da sentença ausente, que poderá ser preenchida no balão a partir dos fatos apresentados no segundo e no terceiro quadrinho.

Figura 01²: Prova do Enem, Questão 06, 2000

6

Em uma conversa ou leitura de um texto, corre-se o risco de atribuir um significado inadequado a um termo ou expressão, e isso pode levar a certos resultados inesperados, como se vê nos quadrinhos abaixo.



(SOUZA, Maurício de. *Chico Bento*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, nº 335, Nov./99)

Nessa historinha, o efeito humorístico origina-se de uma situação criada pela fala da Rosinha no primeiro quadrinho, que é:

(A) Faz uma pose bonita!
 (B) Quer tirar um retrato?
 (C) Sua barriga está aparecendo!
 (D) Olha o passarinho!
 (E) Cuidado com o flash!

Na Figura 02, por outro lado, o processo de leitura que leva à possível resposta da questão envolve uma maior complexidade. Primeiramente, é exigido do leitor o conhecimento prévio sobre um movimento artístico, não citado no enunciado, mas passível de dedução a partir da fala do personagem da tirinha. Em seguida, é necessário que o leitor faça uma ponte entre o movimento artístico e a representação visual adequada à fala do personagem. Ou seja, é necessário que o leitor faça uma transposição do conteúdo exposto verbalmente (fala do personagem) para o conteúdo exposto visualmente (nas possíveis respostas representadas através de pinturas), associando a descrição dada pelo personagem à imagem que melhor a representa. Percebe-se, então, uma mudança na abordagem da visualidade dos gêneros nas questões apresentadas, num curto período de dois anos. O reflexo dessa mudança pode ser sentido de várias maneiras, a começar pela própria ação de “ler”.

² Todas as figuras foram retiradas do site:
 <<http://www.motivofaz.com.br/2010/biblioteca>>.

Figura 02: Prova do Enem, Questão 20, 2002

20

O autor da tira utilizou os princípios de composição de um conhecido movimento artístico para representar a necessidade de um mesmo observador aprender a considerar, simultaneamente, diferentes pontos de vista.

TUDO COMEÇOU QUANDO CALVIN PARTICIPOU DE UM PEQUENO DEBATE COM O SEU PAI SOBRE CALVIN PODIA VER OS DOIS LADOS DA QUESTÃO! ENTÃO O POBRE CALVIN COMEÇOU A VER OS DOIS LADOS DE TUDO!

O TRADICIONAL ÚNICO PONTO DE VISTA FOI ABANDONADO! A PERSPECTIVA FOI FRATURADA!

Adaptado de WATTERSON, BILL. Os dez anos de Calvin e Haroldo. V. 2. São Paulo: Best News, 1996.

Das obras reproduzidas, todas de autoria do pintor espanhol Pablo Picasso, aquela em cuja composição foi adotado um procedimento semelhante é:

Os amantes

(A)

Retrato de Françoise

(B)

Os pobres na praia

(C)

Os dois saltimbancos

(D)

Marie-Thérèse apoiada no estribo

(E)

A quebra da linearidade (MARCUSCHI, 2007) na leitura dos enunciados das figuras 01 e 02 nos mostra que são necessárias novas competências, especialmente no que diz respeito à leitura visual dos gêneros. Diante disso, um questionamento que se faz é: quais ações permeiam a dificuldade em ler e interpretar textos predominantemente visuais?

O tratamento dado ao texto visual nas escolas parece estar diretamente ligado a esse questionamento. É comum nos depararmos com gráficos, tabelas, infográficos, mapas, charges, entre tantos outros gêneros nas aulas não só de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas. Não que o professor desconheça o potencial das imagens para o ensino-aprendizagem de conteúdos. “Todo professor tem convicção de que imagens *ajudam* a

aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal” (DIONISIO, 2011, p. 149). Entretanto, “não se trata de apenas pôr juntas palavras e imagens num texto, mas sim de se observarem certos princípios de organização de textos multimodais” (DIONISIO, 2011, p.150). Ou seja, colocar em conjunto palavras e imagens de forma aleatória não garante o sucesso da leitura de um texto e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa. A respeito disso, observe a Figura 03 a seguir.

Figura 03: Prova do Enem, Questão 33, 2005


33

O termo (ou expressão) destacado que está empregado em seu sentido próprio, denotativo ocorre em

(A) “(...) É de laço e de nó De gibeira o jiló Dessa vida, **cumprida a sol** (...)” (Renato Teixeira, Romário, Kuarup Discos, setembro de 1992.)

(B) “Protegendo os inocentes é que Deus, sábio demais, põe **cenários** diferentes nas impressões digitais.” (Marta N. S. Carvalho, Evangelho da Trava, s.n.b.)

(C) “O **dicionário-padrão** da língua e os dicionários unilingües são os tipos mais comuns de dicionários. Em nossos dias, eles se tornaram um objeto de consumo obrigatório para as nações civilizadas e desenvolvidas.” (Marta T. Camargo Bideman, O dicionário-padrão da língua, Alfa (26), 2743, 1974 Supl.)

(D)  (© Gibão, O menino maluquinho, agosto de 2002.)

(E) “Humorismo é a arte de **fazer cócegas no raciocínio** dos outros. Há duas espécies de humorismo: o trágico e o cômico. O trágico é o que não consegue fazer rir; o cômico é o que é verdadeiramente trágico para se fazer.” (Leon Flachar, www.mercadotv.com.br, acessado em julho de 2005.)

Observe que, mesmo utilizando o gênero tirinha para compor uma das possíveis respostas da questão, a interpretação do texto visual para responder à questão é praticamente dispensada. Não que seja ignorada pelo leitor, já que ele pode partir da interpretação da cena no segundo quadro da

tirinha para responder ao que o enunciado pede. Entretanto, a instrução dada tem como foco apenas a análise das palavras destacadas, ou seja, do aspecto verbal.

O mesmo acontece na Figura 04, ao lado, em que uma tirinha é apresentada ao leitor, mas apenas são explorados os elementos verbais do gênero, com foco na linguagem coloquial. A situação mostrada pela na tirinha corrobora para situar o leitor quanto ao registro informal pedido, mas no enunciado não é feito um direcionamento que impulse a leitura visual, como por exemplo, o contexto no qual a interação dos personagens ocorre (o lar do personagem, mostrado no primeiro quadrinho), o que possibilita o uso de uma linguagem mais coloquial.

Figura 04: Prova do Enem, Questão 14, 2008

Questão 14

Dick Browne. *O melhor de Hagar, o hominídeo*. v. 2. LPM (pocket), p.55-8 (com adaptações).

Assinale o trecho do diálogo que apresenta um registro informal, ou coloquial, da linguagem.

A "Tá legal, espertinho! Onde é que você esteve?!"
 B "E lembre-se: se você disser uma mentira, os seus chifres cairão!"
 C "Estou atrasado porque ajudei uma velhinha a atravessar a rua..."
 D "...e ela me deu um anel mágico que me levou a um tesouro"
 E "mas bandidos o roubaram e os persegui até a Etiópia, onde um dragão..."

Percebe-se que, nos dois casos (figuras 03 e 04), apesar de explorar um gênero predominantemente visual, as questões não utilizam as propriedades composicionais das imagens no gênero para o direcionamento da leitura nas possíveis interpretações que o texto pode nos dar.

A análise da Figura 05 nos dá um exemplo sobre como a multimodalidade já se encontra como um conteúdo explícito nas provas do Enem. Na prova do ano de 2009, no qual entrou em vigência a Matriz segundo a qual as diversas linguagens devem constituir um dos conteúdos abordados pelas provas do Enem, vê-se que no enunciado da Figura 05 é requerida do aluno a leitura dos “recursos verbais e não-verbais” na campanha reproduzida na questão.

Figura 05: Prova do Enem, Questão 30, 2009

Questão 30

As imagens seguintes fazem parte de uma campanha do Ministério da Saúde contra o tabagismo.

<p>O Ministério da Saúde alerta: FUMAR CAUSA CÂNCER DE PULMÃO.</p> 	<p>O Ministério da Saúde alerta: FUMAR CAUSA CÂNCER DE LARINJE.</p> 	<p>O Ministério da Saúde alerta: CRIANÇAS QUE CONVIVEM COM FUMANTES TÊM BRONQUITE, PNEUMONIA, SINUSITE E ALERGIA.</p> 
<p>O Ministério da Saúde alerta: FUMAR CAUSA CÂNCER DE BOCA E PERDA DOS DENTES.</p> 	<p>O Ministério da Saúde alerta: EM CEFALÉIA, FUMAR PROVOCA PARTOS PREMATUROS E O NASCIMENTO DE CRIANÇAS COM PESO ABaixo DO NORMAL.</p> 	<p>O Ministério da Saúde alerta: AO FUMAR VOUZ MANA A ARTERIOECLEROSE E INFARTALMIA, TAMBÉM USADOS CONTRA FAVOS E BARREIRA.</p> 

Disponível em: <http://www.cafesemfumo.blogspot.com>. Acesso em: 10 abr. 2009 (adaptado).

O emprego dos recursos verbais e não-verbais nesse gênero textual adota como uma das estratégias persuasivas

(A) evidenciar a inutilidade terapêutica do cigarro.

(B) indicar a utilidade do cigarro como pesticida contra ratos e baratas.

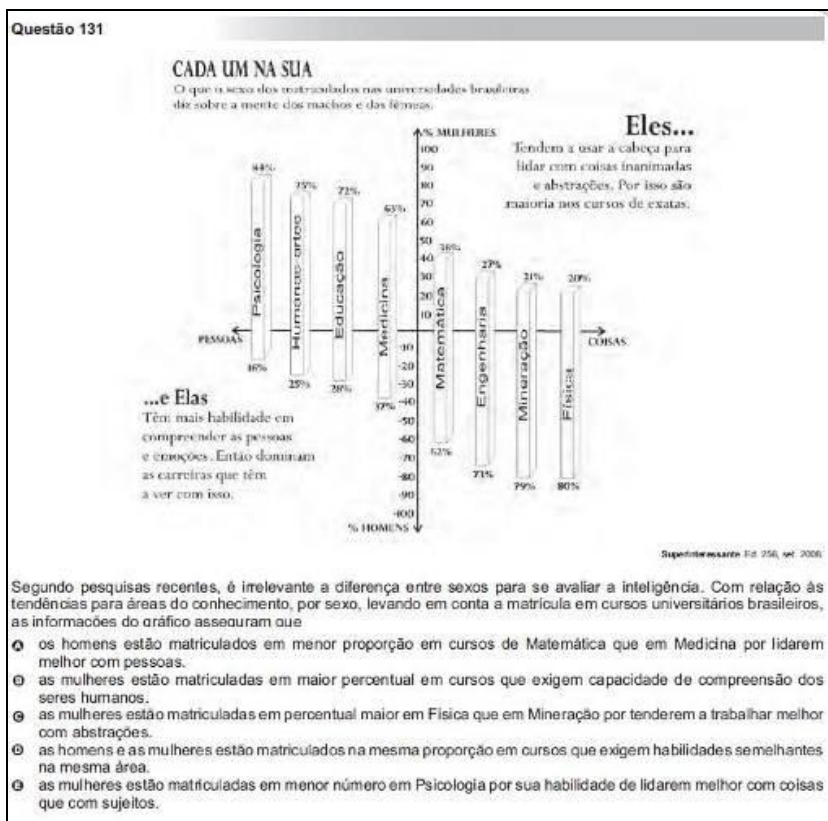
(C) apontar para o descaso do Ministério da Saúde com a população infantil.

(D) mostrar a relação direta entre o uso do cigarro e o aparecimento de problemas no aparelho respiratório.

(E) indicar que os que mais sofrem as consequências do tabagismo são os fumantes ativos, ou seja, aqueles que fazem o uso direto do cigarro.

A complexidade das questões compostas por palavras e imagens também constitui um fator crescente, como foi visto, no decorrer dos anos nas provas do Enem. Na prova do Enem no ano de 2010 da área de “Linguagens”, é comum encontrarmos questões que solicitam a interpretação de gráficos, telas de pintura, charges, fotografias, entre outros, no decorrer dos enunciados, o que ratifica a tendência de provas com abordagem cada vez mais complexa e diversificada no que diz respeito aos aspectos visuais dos gêneros trazidos. Observe na Figura 06 a seguir um gráfico trazido no enunciado de uma questão do Enem 2010:

Figura 06: Prova do Enem, Questão 131, 2010



O letramento visual exigido para a compreensão do gráfico é mais complexo em relação aos exemplos dos anos anteriores. Não basta, para responder à questão, reconhecer que se trata gênero gráfico, mas é preciso mobilizar as estratégias adequadas de leitura que possibilitem o entrecruzamento das informações de maneira bem sucedida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível verificar, os estudos acerca da teoria da multimodalidade ainda possuem um caminho a percorrer no contexto educacional. Neste trabalho, o corpus analisado evidenciou que houve uma transformação no tratamento de gêneros predominantemente visuais em avaliações pedagógicas. Verificou-se que, para o ENEM, a leitura de textos multimodais no corpus avaliado não é desconhecida, já que constitui, inclusive, um parâmetro para composição das questões, formalizado na Matriz de Referência publicada em 2009. Questões que utilizam palavras e imagens para compor enunciados estão presentes no ENEM antes mesmo de ser lançada a Matriz de 2009. Entretanto, observou-se que o grau de complexidade exigido do leitor nessas questões aumentou gradativamente.

O trabalho com a multimodalidade no contexto pedagógico está propenso à expansão e ao desenvolvimento. Os programas educacionais direcionados às redes pública e privada de ensino, a popularização das ferramentas tecnológicas, entre outros fatores, atuam como motivadores nesse processo. Não que a presença da tecnologia na sala de aula seja a solução para conduzir os alunos à condição de multiletrados, mas atuam como facilitadores desse processo. De maneira geral, pode-se dizer que o

letramento visual, dentro e fora dos “muros” da escola, é uma necessidade do leitor moderno.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Matriz de referência para o ENEM 2009**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 10 out 2011.
- DIONISIO, A. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- DIONISIO, A. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. New York: Routledge, 1996.
- MARCUSCHI, L. M. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MAYER, R. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.