

Literatura virtuală percepută prin ochii micilor exploratori

Doctorand: Paraipan Ionela

Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați

Abstract: *Electronic literature can potentially mean two different things, depending on the particular meaning of the person referring to it. The most specific meaning refers to literature or written works of literary value that are created on a digital medium and that take advantage of a format that goes beyond the simple written word. These types of works are "born digital" and not just text that has been scanned or typed into a digital format. Electronic literature can refer to literary works that have been transformed into a digital format, although this usage is becoming less favorable to avoid confusion.*

Keywords: *Electronic literature, digital medium, literary value*

Literatura electronică sau literatura digitală este un gen de literatură care cuprinde lucrări create exclusiv pe și pentru dispozitive digitale, cum ar fi calculatoarele, tabletele și telefoanele mobile.

Literatura electronică se poate referi, potențial, la două lucruri diferite, în funcție de sensul particular al persoanei care se referă la ea. Sensul cel mai specific se referă la literatură sau la opere scrise de valoare literară care sunt create pe un suport digital și care profită de un format care depășește simplul cuvânt scris. Aceste tipuri de lucrări sunt "născute în format digital" și nu doar un text care a fost scanat sau dactilografiat într-un format digital. Literatura electronică se poate referi la operele literare care au fost transformate într-un format digital, deși această utilizare este din ce în ce mai puțin favorabilă pentru a evita confuziile.

Identificatorul principal al literaturii electronice este faptul că este creată într-un format digital care profită de mijloacele electronice. Deși cineva poate tasta un document text într-un program de procesare a textelor, acest lucru nu constituie neapărat o adevărată literatură electronică, ci doar o copie digitală a unui text. Susținătorii literaturii electronice ca formă separată de operă literară afirmă că o astfel de literatură ar trebui să fie creată într-un mod care să profite de diferențele dintre mediile digitale și mediile tipărite standard. Acest lucru poate fi realizat în mai multe moduri diferite.

Cineva ar putea scrie un poem, dar, în loc să îl scrie pur și simplu într-un document de text, îl poate crea sub forma unei animații digitale. Poezia ar putea apărea, cuvânt cu cuvânt sau rând cu rând, utilizând formatul mediilor digitale pentru a crea poezia pentru cititor chiar în timp ce acesta o citește. În acest fel, poemul există ca literatură electronică dincolo de ceea ce este posibil cu un text tipărit. Alte forme de media care pot utiliza astfel de avantaje includ lucrări scrise create pe site-uri de internet, media interactive care includ o componentă literară puternică și povești spuse prin e-mail sau prin intermediul serviciului de mesaje scurte (SMS) sau al mesajelor text.

Există unele persoane care pot folosi termenul "literatură electronică" pentru a se referi la operele scrise care au existat în format tipărit și care sunt transferate pe un suport digital. Aceste lucrări ar putea fi scanate sau rescrise într-un format electronic, de obicei pentru a conserva lucrarea sau pentru a fi utilizate cu cititoare electronice. Susținătorii mediilor "născute în format digital", cum ar fi Organizația pentru Literatură Electronică (ELO), tind să se opună acestei utilizări, deoarece astfel de lucrări sunt doar transferate într-un mediu digital și nu create pentru acesta. Alți termeni, cum ar fi "cărți electronice" sau "ebooks", sunt adesea folosiți în schimb pentru a se referi la aceste lucrări, ceea ce indică faptul că acestea sunt pur și simplu versiuni digitale ale cărților tipărite.

Cartea de povești are încă un rol neschimbat în dezvoltarea alfabetizării timpurii, chiar și în epoca alfabetizării digitale

Există noi dovezi care sugerează că, în prezent, copiii experimentează alfabetizarea în forme noi și mai variate. Chiar și copilul mic poate "citi" o multitudine de imagini, imagini, cuvinte și sunete, în timp ce îi observă pe ceilalți cum folosesc autocomponente, cum scriu scrisori (deși mai rar în zilele noastre), cum colectează faxuri, cum citesc mesaje pe telefoanele mobile, cum actualizează Facebook și cum joacă jocuri video.

Din ce în ce mai mult, copiii îi observă pe membrii familiilor lor cumpărând produse prin intermediul computerului, răspunzând la e-mail, interacționând cu televizoarele, trimițând mesaje SMS, în unele cazuri folosind un cititor digital și descărcând imagini, rețete și alte documente de pe internet în mai

multe încăperi din casă, din birou și din comunitatea mai largă.

În lumea contemporană a alfabetizării, se pare că există o interacțiune mai mare între mai multe sisteme de semne, în special tipărituri, sunete, imagini și context fizic (a se observa utilizarea telefoanelor video, Skype și așa mai departe). Trebuie să știm mult mai multe despre modul în care schimbarea formelor de alfabetizare influențează oportunitățile de experiențe multimodale de creare a sensurilor. Cope și Kalantzis [9] definesc formele multimodale ca fiind cele care implică utilizarea combinată a altor forme de creare a sensului (lingvistică, vizuală, audio, gestuală și spațială).

Marsh [21] folosește termenul "practici comunicative" pentru a cuprinde gama sporită de evenimente multimodale de creare a sensurilor în care se implică copiii. Stein și Slonimsky [30] au constatat că, în cadrul a trei familii din Africa de Sud, alfabetizarea a fost în mod fundamental multimodală, bazându-se pe resursele de reprezentare de care dispuneau. În mod similar, lucrarea lui Li [19] a demonstrat că în familiile bilingve această bogăție este și mai complexă, practicile în prima și a doua limbă adăugându-se la bogăția întâlnirilor multimodale cu texte de toate tipurile. Souto-Manning și Dice [29] au sugerat, de asemenea, că există o legătură mai puternică între practicile de alfabetizare ale părinților și practicile de alfabetizare ale copiilor, și că aceasta se extinde mult dincolo de citirea poveștilor și de temele pentru acasă, pentru a include "...povestirea de povești, rap, cumpărături, gătit, participarea la ritualuri religioase, dans, actorie, desen..." și așa mai departe. Un domeniu de interes intens în ultima vreme este modul în care internetul afectează alfabetizarea.

Din ce în ce mai mulți utilizatori de alfabetizare accesează resursele internetului pentru a cerceta probleme de multe feluri. Ei nu mai au nevoie de rafturi de enciclopedii. În schimb, ei "navighează pe internet" pentru a citi texte tipărite, a interpreta diagrame, a desena, a vorbi, a asculta, a scrie etc. ca parte a unei activități de învățare. Bibliotecile universitare sunt vizitate personal mult mai rar, dar acum pot fi vizitate în formă virtuală 24 de ore pe zi. De asemenea, librăriile se luptă să supraviețuiască pe măsură ce cititorii cumpără tot mai multe cărți online. Pe măsură ce lumea noastră se bazează din ce în ce mai mult pe tehnologie pentru schimbul de informații, comunicare și învățare, acest lucru va fi și mai evident.

Chiar și modul în care se prezintă televiziunea s-a schimbat, imaginea și textul fiind integrate în moduri diferite (unii ar spune că seamănă mai mult cu cărțile, ziarele etc.). Există, de asemenea, un interes sporit pentru locul și utilizarea filmelor, a jocurilor video și așa mai departe. Nu este surprinzător faptul că educatorii în domeniul alfabetizării, atunci când se confruntă cu terenul în schimbare al alfabetizării, și-au reformulat definițiile despre ce înseamnă alfabetizarea. New London Group a contestat chiar și utilizarea cuvântului "alfabetizare" și a sugerat că utilizarea acestui termen singular înseamnă că alfabetizarea "rămâne centrată doar pe limbă și, de obicei, pe o formă națională singulară de limbă, fiind concepută ca un sistem stabil bazat pe reguli, cum ar fi stăpânirea corespondenței sunet-literă...

O astfel de viziune asupra limbii trebuie să se traducă în mod caracteristic într-un tip de pedagogie mai mult sau mai puțin autoritară" [9, p. 5]. Deși nu dorim să negăm faptul că alfabetizarea s-a schimbat, impactul acestor schimbări asupra experiențelor de alfabetizare timpurie ale copiilor este mai puțin clar, la fel ca și înțelegerea noastră cu privire la ce alte căi vor fi eficiente pentru tinerii care învață să citească. Prin urmare, în această eră a internetului, în care suntem îndemnați să îmbrățișăm rețeaua mondială ca pe o lume virtuală bogată pe care să o explorăm și să o folosim pentru a ne forma cunoștințele, nu trebuie să uităm că literatura reprezintă o primă resursă vitală pentru învățarea timpurie a alfabetizării și o parte fundamentală a experienței umane de alfabetizare.

Recunoscând oportunitățile substanțiale ale web-ului, nu trebuie să neglijăm puterea pe care literatura o are de a modela experiențele de alfabetizare timpurie ale copiilor. Internetul, care este în mare parte un mijloc de acces la texte expozitive, videoclipuri, muzică, imagini și de a se angaja în comerț (inclusiv cumpărarea și descărcarea de cărți), nu face ca dintr-o dată cartea de povești să devină depășită. Oferă noi modalități de a citi și de a primi literatură prin intermediul cititoarelor digitale, cum ar fi Kindle și iPad, dar literatura reprezintă o mică parte din ceea ce oferă internetul. Chiar dacă internetul ar oferi acces la întreaga literatură din lume (și oferă doar un acces limitat), mă îndoiesc că am vedea cartea tipărită devenind în continuare depășită [7]. Se pare că există dovezi solide care sugerează că literatura pentru copii va fi una dintre cele mai rezistente forme de text care va rezista la digitalizarea tot mai mare a cărților.

Există încă o comoditate a hârtiei și posibilități de control al tipăriturilor care nu sunt oferite de web, dar pe măsură ce calitatea cititoarelor electronice crește și dimensiunile se reduc, acestea vor fi folosite din ce în ce mai mult chiar și de copiii foarte mici, care vor fi captivați de utilizarea interactivă a sunetului,

imaginii, cuvântului și chiar a videoclipului în asociere cu textul. Dar literatura va supraviețui pe suport de hârtie. J.K. Rowling este una dintre cele mai bogate femei din lume ca urmare a cărților pentru "copii".

Am văzut adulți și copii care au stat ore întregi la coadă pentru a cumpăra fiecare nouă carte din seria Harry Potter. Interesant este faptul că, în cazul cărților Harry Potter ale lui Rowling, observăm și funcționarea complementară a altor mijloace de comunicare pentru a stimula interesul pentru literatură. Relația dintre filme și cărți a fost un factor vital pentru popularitatea cărților în sine. Într-adevăr, o mare parte din bogăția pe care a câștigat-o JK Rowling se datorează publicității în mass-media, versiunilor de film și DVD etc., dar motorul a fost reprezentat de cărțile sale pe suport de hârtie.

Acest lucru s-ar putea schimba, dar nu se știe încă cât de mult vor pătrunde formele electronice. Mă uit la copii de 6 și 7 ani care citesc o carte de 760 de pagini și mă minunez de puterea literaturii; o poveste transmisă prin cerneală pe hârtie în același mod în care a fost transmisă de secole (și scrisă pe hârtie de J.K. Rowling, în acest caz "de mână!"). Și totuși, știm că noile mijloace de comunicare au, de asemenea, un impact asupra vieții noastre. Un lucru este clar, deși forma în care literatura poate fi întâlnită se va schimba fără îndoială, există o putere într-o poveste care nu poate fi pur și simplu reprodusă. Literatura explorează bogăția nesfârșită a condiției umane și nu poate fi reprodusă cu ușurință pe web, în special atunci când este scoasă din contextul unor relații umane apropiate. Acesta din urmă este un punct pe care îl voi dezvolta în continuare.

Nu există nicio îndoială că literatura a jucat un rol important în modelarea existenței umane de-a lungul secolelor. Poveștile au făcut acest lucru de și mai mult timp. Povestea oferă un mijloc nu doar de a înțelege condiția umană, ci și de a ne recrea pe noi înșine [2, 18, 24, 26]. Bruner [1] sugerează că, deși există două moduri de gândire, cel paradigmatic și cel narativ, acestea sunt moduri complementare de a vedea realitatea. Atât un argument bine format (paradigmatic), cât și o poveste bine spusă (narativ) pot fi folosite pentru a-i convinge pe ceilalți de ceva. Paradigmaticul caută să convingă de adevăr prin argumente logice, în timp ce narațiunea caută să îmbogățească viața și să comunice adevăruri atemporale despre condiția umană prin experiențe fictive care reflectă totuși realitatea vieții.

Fiecare oferă un mod distinct de a ordona experiența și de a construi realitatea. Bruner sugerează că oamenii învață cel mai bine atunci când sunt utilizate ambele moduri. În mod similar, Rosenblatt [27] descrie poziții pentru cititor care pot varia de la citirea obiectivă și detașată a unui text pentru un scop restrâns (lectura eferentă) la citirea personală mai subiectivă a unui text, atunci când ne aducem cunoștințele și experiențele noastre în fața unui text în calitate de cunoscători (lectura estetică). Experiența subiectivă a textului literar este o parte vitală a experienței de alfabetizare. Narațiunea este substanța vieții; experimentăm o mare parte din realitate prin puterea poveștii.

Ne trăim viața de zi cu zi prin intermediul narațiunii [18]. De asemenea, literatura aduce cu ea cunoștințe și valoare culturală care sunt importante pentru construirea comunității, a valorilor comune și a istoriei sociale. Dar, desigur, mulți au susținut pe bună dreptate că textele au puterea de a înstrăina, suprima și constrânge. Grupul New London [9] susține că alfabetizarea poate fi un instrument de opresiune (care îi împuternicește pe unii și îi lipsește de putere pe alții) și, prin urmare, că ar trebui să căutăm instrumente mai echitabile pentru învățare, comunicare etc. Deși nu negăm faptul că "canonul" literaturii (de exemplu) a acționat în trecut pentru a reduce la tăcere vocile femeilor și ale minorităților, aceasta nu este o scuză pentru a ignora sau neglija literatura. Mai degrabă, înțelegerea noastră a modului în care textele ne pot lipsi de putere ar trebui să ne motiveze să analizăm modul în care ne putem asigura că copiii noștri cresc ca cititori critici.

Lingviștii și psihologii au demonstrat, în ultimele decenii, că semnificația este construită în contexte sociale [13, 14] și, în mod similar, că învățarea depinde de relațiile sociale [28]. Snow a examinat interacțiunile lingvistice dintre părinți și copii în anii preșcolari și a constatat că dezvoltarea a fost facilitată în mai multe moduri. În primul rând, adulții au continuat sau au elaborat adesea subiecte pe care copilul le-a introdus. În al doilea rând, ei au redus incertitudinea în sarcina lingvistică prin structurarea dialogului. În al treilea rând, au insistat ca copiii lor să finalizeze sarcinile lingvistice (de exemplu, să răspundă la întrebare) dacă credeau că știu răspunsul. În mod similar, cercetările efectuate împreună cu unul dintre studenții mei în anii 1980 cu privire la construcția socială a experiențelor de alfabetizare în clasă [8], ilustrează cât de adânc încorporate sunt experiențele de alfabetizare timpurie în relațiile sociale pe care le trăiesc acasă și la școală. Terenul de joacă din grădinița lui Susan Langbien a fost deseori locul în care se desfășurau multe drame și jocuri dramatice inițiate de copii. Păsărelele își căutau mamele (din "Ești mama

mea?" Eastman [10]). Un grup de copii au devenit cei trei Billy Goats Gruff și Trollul și au folosit o bârnă de echilibru ca pod. Un alt grup s-a jucat de-a "casa" și, ori de câte ori Genevieve pleca la cumpărături, își amintea Nu uitați de Bacon [17]. Literatura făcea parte din țesătura care unea această mică comunitate de cursanți. Mulți cercetători au demonstrat că alfabetizarea este o practică socială care are multe manifestări specifice [5, 12, 20, 31]. Ea este situată în contexte socioculturale definite de membrii unui grup prin acțiunile lor cu, prin și despre limbă [1]. Una dintre consecințele acceptării unei astfel de viziuni socioculturale a învățării și a alfabetizării este că ne mută atenția "de la o viziune asupra elevilor individuali la o viziune asupra învățării ca participare la o comunitate de practică" [23]. Interesul nostru nu este pur și simplu modul în care copiii individuali învață, ci și de ce și cum învață oamenii prin participarea lor la practicile care definesc grupuri și comunități specifice, cum își organizează comunitățile resursele și cum participarea la cultură modelează identitatea. Cercetările privind alfabetizarea de zi cu zi demonstrează că practicile specifice de alfabetizare, viziunile asupra alfabetizării și ceea ce înseamnă să fii alfabetizat sunt create în contexte variate, cum ar fi locurile de muncă, cluburile, sălile de clasă și chiar familiile.

După cum subliniază Hannon [15], "Valorile și practicile de alfabetizare ale familiei vor modela cursul dezvoltării alfabetizării copilului în ceea ce privește oportunitățile, recunoașterea, interacțiunea și modelele disponibile" (p. 104). Altfel spus, modalitățile comune ale familiilor de a participa la un comportament de alfabetizare pot fi definite ca fiind oportunitățile de învățare a alfabetizării pe care membrii familiei le au prin furnizarea de resurse și experiențe, recunoașterea și valorizarea realizărilor membrilor, interacțiunile din jurul evenimentelor de alfabetizare și modelele de alfabetizare demonstrate de membrii familiei [15]. Acest lucru ridică din nou problema relevanței literaturii pentru toate familiile.

Ar putea fi argumentat faptul că, cărțile ilustrate nu sunt singura cale de alfabetizare și că familiile ar putea foarte bine să aleagă alte moduri de a crea sensuri mai apropiate de practicile lor culturale? Răspunsul scurt este da, dar potențialul de a întâlni alfabetizarea prin intermediul computerelor, al iPhone-urilor, al jocurilor video și așa mai departe, pare să aibă unele limitări. De asemenea, cunoaștem mult mai puține lucruri despre alte căi și sunt necesare cercetări suplimentare înainte de a sugera orbește că toate căile de alfabetizare sunt la fel de eficiente și valide. Acest lucru este valabil în special în cazul lecturii la început de drum, unde cartea ilustrată este încă tipul de text dominant pe care copiii îl întâlnesc atunci când învață despre alfabetizare și despre lume, iar narațiunea este încă genul cel mai logic pentru a-i iniția în alfabetizare.

Toți cititorii știu, din experiența lor cu cărțile, că poveștile ne învață multe lucruri. La cel mai elementar nivel, ele ne învață cuvinte noi și moduri de a le folosi. Ele ne ajută să înțelegem cum funcționează limba, consolidează învățarea abilităților de decodare și așa mai departe. Unii ar putea spune că și Sesame Street face acest lucru, dar literatura oferă lecții și mai sofisticate. Permiteți-mi să vă împărtășesc o simplă anecdotă personală care ilustrează o parte din ceea ce susțin. Este o anecdotă care răspunde la întrebarea pe care Margaret Meek [22] o pune în mod grijuliu în cartea sa "Cum învață cărțile ceea ce învață cititorii".6 Întrebarea ei este "cum învață copiii să distingă eroul de răufăcător?". Jacob (nepotul meu cel mare) a învățat o lecție asemănătoare într-o zi, în timpul unei lecturi a cărții cu imagini simple și previzibile a Brendei Parkes [25] intitulată "Cine e în magazie?". Povestea se petrece la o fermă. Un camion sosește în timpul nopții, iar a doua zi animalele fermei se uită pe rând prin crăpăturile șopronului pentru a afla cine a fost pus în șopron? Punctul culminant al poveștii vine atunci când porcul se uită în sfârșit și ursul de circ răcnește "CUM ÎNDRĂZNEȘTI SĂ TE UITE!". Când am încercat să-i citesc această poveste lui Jacob, în vârstă de 19 luni, nu am reușit să-i mențin interesul suficient de mult timp pentru a ajunge la sfârșitul poveștii în primele două ocazii în care i-am citit-o. Dar la a treia citire, o zi sau cam așa ceva mai târziu, am ajuns la punctul culminant al poveștii și am mârâit tare când ursul a fost dezvăluit. Jacob a tresărit ușor și a spus "din nou", ceea ce însemna, bineînțeles, că voia să o citească din nou. La următoarea lectură, când s-a ajuns la ultima pagină și am răcnit cuvintele ursului, a sărit și a fugit spre ușa camerei, uitându-se înapoi la imagine. Nu a vrut să mai audă în acea zi. Timp de mai multe zile intra în cameră și se îndrepta timid spre carte, deschidea câteva pagini, apoi se retrăgea la o distanță sigură de 3 sau 4 m și scotea un mârâit. A durat câteva luni până când m-a lăsat să o citesc din nou. Jacob a învățat multe lucruri din citirea acestei cărți simple.

Bineînțeles, învățarea este cumulativă; nu a învățat complet aceste lucruri într-o singură lectură, dar lectura a fost ceea ce eu numesc un "incident critic". Iată câteva dintre lucrurile pe care le-a învățat din această întâlnire:

- Că nu toți urșii sunt drăguți și drăgălași ca ursulețul lui Pooh pe care îl purta cu el peste tot.
- Că cărțile au puterea de a schimba emoțiile.

- Că autorii dezvăluie adesea cea mai importantă parte la sfârșit.
- Că în evenimentele normale ale vieții se pot întâmpla lucruri care să ne sperie.
- Că autorii își structurează și stratifică înțelesurile pentru a-și spune povestea.
- Cuvintele și imaginile au o relație în cărți.

În acest exemplu simplu vedem ilustrat răspunsul parțial la întrebarea lui Margaret Meek. Literatura oferă un mod semnificativ prin care copiii explorează teritoriul uneori tulburător al fanteziei și realității, al adevărului și al ficțiunii. Este posibil să nu întâlnească niciodată un "ticălos" real, dar pot întâlni mulți în cărți. În lumea literaturii vor întâlni noi temeri, dar vor primi și "lecții" minunate despre justiție, dragoste, viață, moarte, diversitate umană, speranță și disperare. Am scris o carte cu câțiva ani în urmă, intitulată "Alte lumi: posibilitățile infinite ale literaturii" (1990). Titlul sublinia una dintre preocupările cheie ale cărții, literatura deschide lumi care, în mod normal, nu sunt disponibile pentru a fi experimentate direct de către copii.

Bibliografie

References

1. Bruner J. Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1986.
 2. Bruner J. Acts of meaning. Cambridge (MA): Harvard University Press; 1990.
 3. Cairney TH. Intertextuality: Infectious echoes from the past. *Read Teach.* 1990;43(7):478–85.
 4. Cairney TH. Stirring the cauldron: Fostering the development of students' intertextual histories. *Language Arts Vol.* 1992;69(6):502–7.
 5. Cairney TH. Pathways to literacy. London: Cassell; 1995.
 6. Cairney TH. Other Worlds: The endless possibilities of literature. Portsmouth (NH): Heinemann; 1995.
 7. Cairney TH. Community literacy practices and education. In: Street B, Hornberger NH, editors. *Encyclopaedia of Language and Education*, vol. 2. London: Kluwer Academic Publishers; 2008. p. 207–25.
 8. Cairney TH, Langbien S. Building communities of readers and writers. *Read Teach.* 1989;42(8):560–7.
 9. Cope B, Kalantzis M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Melbourne: Macmillan; 2000.
 10. Eastman PD. *Are you my mother?* New York: Random House; 1960.
 11. Fish S. *Is there a text in this class?* Boston: Harvard University Press; 1980.
 12. Gee J. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: The Falmer Press; 1990.
 13. Halliday MAK. *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold; 1975.
 14. Halliday MAK. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold; 1978.
 15. Hannon P. *Literacy, home and school: Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press; 1995.
 16. Harding DW. The role of the onlooker. *Scrut.* 1937;6(3):247–58.
 17. Hutchins P. *Don't forget the Bacon*. London: Bodley Head; 1976.
 18. Langer J. *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press; 1995.
 19. Li G. Family literacy: Learning from an Asian immigrant family. In: Boyd FB, Brock CH, Rozendal M, editors. *Multicultural and multilingual literacy and language: Contexts and practices*. New York: The Guildford Press; 2004. p. 304–21.
 20. Luke A. Stories of social regulation: The micropolitics of classroom narrative. In: Green B, editor. *The insistence of the letter: Literacy studies and curriculum theorising*. London: The Falmer Press; 1993.
- ### References
1. Bruner J. Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1986.

2. Bruner J. Acts of meaning. Cambridge (MA): Harvard University Press; 1990.
3. Cairney TH. Intertextuality: Infectious echoes from the past. *Read Teach.* 1990;43(7):478–85.
4. Cairney TH. Stirring the cauldron: Fostering the development of students' intertextual histories. *Language Arts* Vol. 1992;69(6):502–7.
5. Cairney TH. Pathways to literacy. London: Cassell; 1995.
6. Cairney TH. Other Worlds: The endless possibilities of literature. Portsmouth (NH): Heinemann; 1995.
7. Cairney TH. Community literacy practices and education. In: Street B, Hornberger NH, editors. *Encyclopaedia of Language and Education*, vol. 2. London: Kluwer Academic Publishers; 2008. p. 207–25.
8. Cairney TH, Langbien S. Building communities of readers and writers. *Read Teach.* 1989;42(8):560–7.
9. Cope B, Kalantzis M. Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. Melbourne: Macmillan; 2000.
10. Eastman PD. Are you my mother? New York: Random House; 1960.
11. Fish S. Is there a text in this class? Boston: Harvard University Press; 1980.
12. Gee J. Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. London: The Falmer Press; 1990.
13. Halliday MAK. Learning how to mean: Explorations in the development of language. London: Edward Arnold; 1975.
14. Halliday MAK. Language as social semiotic. London: Edward Arnold; 1978.
15. Hannon P. Literacy, home and school: Research and practice in teaching literacy with parents. London: The Falmer Press; 1995.
16. Harding DW. The role of the onlooker. *Scrut.* 1937;6(3):247–58.
17. Hutchins P. Don't forget the Bacon. London: Bodley Head; 1976.
18. Langer J. Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction. New York: Teachers College Press; 1995.
19. Li G. Family literacy: Learning from an Asian immigrant family. In: Boyd FB, Brock CH, Rozendal M, editors. *Multicultural and multilingual literacy and language: Contexts and practices*. New York: The Guildford Press; 2004. p. 304–21.
20. Luke A. Stories of social regulation: The micropolitics of classroom narrative. In: Green B, editor. *The insistence of the letter: Literacy studies and curriculum theorising*. London: The Falmer Press; 1993.
1. Bruner J. Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1986.
2. Bruner J. Acts of meaning. Cambridge (MA): Harvard University Press; 1990.
3. Cairney TH. Intertextuality: Infectious echoes from the past. *Read Teach.* 1990;43(7):478–85.
4. Cairney TH. Stirring the cauldron: Fostering the development of students' intertextual histories. *Language Arts* Vol. 1992;69(6):502–7.
5. Cairney TH. Pathways to literacy. London: Cassell; 1995.
6. Cairney TH. Other Worlds: The endless possibilities of literature. Portsmouth (NH): Heinemann; 1995.
7. Cairney TH. Community literacy practices and education. In: Street B, Hornberger NH, editors. *Encyclopaedia of Language and Education*, vol. 2. London: Kluwer Academic Publishers; 2008.
8. Cairney TH, Langbien S. Building communities of readers and writers. *Read Teach.* 1989;42(8):560–7.
9. Cope B, Kalantzis M. Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. Melbourne: Macmillan; 2000.
10. Eastman PD. Are you my mother? New York: Random House; 1960.
11. Fish S. Is there a text in this class? Boston: Harvard University Press; 1980.
12. Gee J. Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. London: The Falmer Press; 1990.
13. Halliday MAK. Learning how to mean: Explorations in the development of language. London:

Edward Arnold; 1975.

14. Halliday MAK. Language as social semiotic. London: Edward Arnold; 1978.
15. Hannon P. Literacy, home and school: Research and practice in teaching literacy with parents. London: The Falmer Press; 1995.
16. Harding DW. The role of the onlooker. *Scrut.* 1937;6(3):247–58.
17. Hutchins P. Don't forget the Bacon. London: Bodley Head; 1976
18. Langer J. Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction. New York: Teachers College Press; 1995.
19. Li G. Family literacy: Learning from an Asian immigrant family. In: Boyd FB, Brock CH, Rozendal M, editors. Multicultural and multilingual literacy and language: Contexts and practices. New York: The Guildford Press; 2004.
20. Luke A. Stories of social regulation: The micropolitics of classroom narrative. In: Green B, editor. The insistence of the letter: Literacy studies and curriculum theorising. London: The Falmer Press; 1993.
21. Marsh J. Global, local/public, private: Young children's engagement in digital literacy practices in the home. In: Pahl K, Rowsell J, editors. Travel notes from the New Literacy studies. Toronto: Multilingual Matters Ltd; 2006. p. 19–38.
22. Meek M. How texts teach what readers learn. South Woodchester (UK): The Thimble Press; 1988.
23. Moll L, Amanti C, Neff D, Gonzalez N. Funds of Knowledge for Teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Pract.* 1992;31(2):132–41.
24. Kelly G. The psychology of personal constructs. New York: Norton; 1955.
25. Parkes B. Who's in the She? Sydney: Methuen; 1986.
26. Rosen H. Stories and meanings. Sheffield: National Association for the Teaching of English; 1984.
27. Rosenblatt L. The reader the text, the poem. Carbondale: Southern Illinois University Press; 1978.
28. Snow C. Literacy and language in the preschool years. *Harvard Educational Review.* 1983;53(2): 165–87.
29. Souto-Manning M, Dice J. Syncretic home literacies: Learning to read in two languages and three worlds. In: Li G, editor. Multicultural families, home literacies and mainstream schooling. SUNY Press: New York; 2008.
30. Stein P, Slonimsky L. An eye on the text and an eye on the future: Multimodal literacy in three Johannesburg families. In: Pahl K, Rowsell J, editors. Travel notes from the New Literacy studies. Toronto: Multilingual Matters Ltd; 2006. p. 118–46.
31. Welch AR, Freebody P. Introduction: Explanations of the current international 'Literacy Crises'. In: Freebody P, Welch A, editors. Knowledge, culture & power: international perspectives on literacy as policy and practice. London: Falmer Press; 1993.
32. White EB. Charlotte's Web. Harper & Brothers: New York; 1952.