

**O Blog Como Espaço de Interação Textual – Uma Proposta de Refacção de Textos
Via Diários Eletrônicos de Alunos de Língua Portuguesa
Blog As Interaction Textual Space - A Proposal Of Text Remaking Via Electronic
Diaries By Portuguese Speaking Students**

Cassiane Oliveira de Souza Gomes¹
Universidade Federal do Tocantins

Adriana Carvalho Capuchinho²
Universidade Federal do Tocantins

Resumo

Considerado como uma espécie de “diário de bordo”, o diário eletrônico é uma das muitas possibilidades de uso do blog, recurso tecnológico por meio do qual alunos e professores têm a oportunidade de disporem seus textos na rede mundial de computadores e de interagirem entre si e com outras pessoas de fora do ambiente escolar. No presente trabalho propomos o uso do blog como uma extensão do espaço das aulas de leitura e produção textual, tendo em vista o caráter interacional da linguagem como eixo norteador da prática pedagógica (BAKHTIN, 2010; 2003). Para embasar essa proposta, discutimos práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) via diários eletrônicos, refletindo ainda sobre os pressupostos e desafios do funcionamento do gênero textual blog na perspectiva do letramento (SOARES, 2004), do multiletramento (DIONISIO, 2005), da interação textual (KOCH, 2006; 1998a; 1998b) e da refacção textual que parte das relações entre fala e escrita (MARCUSCHI, 2003; 2001).

Palavras-chave: Língua Portuguesa; blog; multiletramentos; refacção textual.

Abstract

Regarded as a kind of “Logbook”, the electronic diary is one of the many blog use possibilities, technological resource through which students and teachers have the opportunity to dispose their texts on the World Wide Web and interact with each other and other people outside the school environment. In this paper we propose the use of the blog as an extension of the space of reading lessons and textual production, in view of the interational character of language as a guiding pedagogical practice (BAKHTIN, 2010; 2003). To support this proposal, we discussed practices of teaching and learning Portuguese (LP) via electronic diaries, reflecting further on the conditions and challenges of the operation of the genre blog in literacy perspective (SOARES, 2004), the multiletramento (DIONISIO, 2005), textual interaction (KOCH, 2006; 1998a; 1998b) and textual refacção that part of the relationship between speech and writing (MARCUSCHI, 2003; 2001).

Keywords: Portuguese; edublogs; multiliteracies; textual remake.

Submetido em 15 de junho de 2016.

Aprovado em 10 de agosto de 2016.

¹Especialista em Letras. Professora de Linguística do Curso de Letras. E-mail: cassianeoliveira@yahoo.com.

²Doutora em Letras. Professora de Língua Inglesa do Curso de Letras. E-mail: driowlet@mail.uft.edu.br.

1. As novas tecnologias da comunicação e o espaço das aulas de leitura e produção textual

As novas tecnologias da comunicação, que são de uso abundante em diversos setores da nossa sociedade, também estão cada vez mais presentes no universo educacional, ainda que por iniciativa de alunos e alguns professores, apesar da desconfiança por parte de grande porcentagem dos profissionais da educação, segmento que, em geral, é resistente a incorporar mudanças tecnológicas (cf. CYSNEIROS, 1999, p. 12-13).

Os recursos tecnológicos que podem ser usados pedagogicamente são vários e de diferentes naturezas. Eles vão desde um serviço oferecido por grandes corporações, como o Google Docs, passando por mídias acessíveis como os *podcasts* e chegando até às páginas pessoais de fácil manejo dos diários eletrônicos, conhecidos como blogs.

O certo é que cada vez mais vivemos em um mundo globalizado, no qual os modernos meios de comunicação, com destaque para a internet, imprimem um intenso ritmo ao modo como consumimos e produzimos informações. Esse fenômeno de globalização das tecnologias comunicativas tem exigido dos indivíduos novas habilidades, uma vez que, como diz Vaz Mendes (2002), nessa nova realidade

o conhecimento passa a ocupar o centro das atenções, tornando-se o principal fator de produção. A informação e o conhecimento passam a ser elementos estruturantes para a superação das dificuldades e da competitividade, para o enfrentamento do desemprego do mundo globalizado e as inovações tecnológicas são responsáveis por exigências de mudanças no sistema educacional (2002, p. 20).

Portanto, vivemos numa sociedade do conhecimento e essa realidade precisa ser incorporada pelo universo da educação formal, visto que o papel da educação é preparar as pessoas para a vida. Isso significa que a escola tem a responsabilidade de inovar e de preparar os futuros profissionais não só para viverem neste mundo hiperconectado, mas também para atuarem criticamente sobre ele, exercendo plenamente sua cidadania.

Na verdade, apesar de isso soar exótico para alguns, atender a essa expectativa nada mais é que apenas cumprir o que já está determinado pela LDB (Lei das Diretrizes e Bases), no seu artigo 22, onde lemos que “[a] educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

No entanto, como dissemos anteriormente, a educação, um dos setores da sociedade que tem a responsabilidade de promover a inserção plena do cidadão, costuma resistir à incorporação de novas mudanças. As justificativas para essa resistência são várias e não é objetivo desse artigo discuti-las. Basta-nos apontar que, no caso das novas tecnologias, o temor da escola nem sempre se justifica, pois, uma vez que se saiba incorporar os ganhos tecnológicos, eles se transformam em meios pedagógicos eficazes.

Diante da, cada vez mais, extensa variedade de recursos disponíveis, amplia-se ao infinito a quantidade de informações, o que torna fundamental a necessidade de se saber lidar com tais informações, sendo capaz de selecioná-las conforme sua qualidade e utilidade. Na esteira de Edgar Morin (2001; 2000), que ensinou que a escola do futuro deveria dar ao aluno condições de aprender a aprender, estudiosos têm apontado a necessidade de se buscar um novo perfil para os profissionais da educação, os quais, para guiarem os alunos diante dos novos desafios apontados, precisam primeiramente ser alfabetizados ou letrados digitalmente.

Para entendermos o significado de letramento digital precisamos antes compreender o próprio conceito de letramento. Para tal, retomamos a proposta de Magda Soares (2004), segundo a qual o termo letramento começou a ser usado a partir do momento em que o conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório. Compreendeu-se que, para um uso efetivo e eficaz da linguagem na vida cotidiana, não basta saber ler e escrever, mas é preciso, também, saber usar a leitura e a escrita nas mais diversas situações.

Letramento é, pois, um conceito que denota um estágio mais avançado de convivência com a linguagem do que a ideia de alfabetização comporta, já que esta se satisfaz com a mera noção de decodificação de sons e grafemas. Muito mais exigente, o letramento envolve habilidades interativas nos mais diferentes gêneros textuais e pressupõe um uso cotidiano, criativo e crítico da linguagem.

Kleiman (1995, p.15-16) afirma que “[o] conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Ou seja, o conceito de letramento vem suprir a necessidade de se caracterizar o indivíduo que saiba fazer o uso

da escrita e da leitura em situações concretas de uso na sociedade, em oposição a uma capacidade abstrata e limitada de decodificar o código escrito, o mero juntar sílabas.

O mesmo fenômeno que aconteceu com o termo alfabetização está se repetindo agora com o termo letramento, pois, devido à necessidade que temos atualmente de dominarmos o maior número possível de gêneros textuais do universo eletrônico, já não se pode falar apenas em letramento, mas em letramento digital, também ganhando força a ideia de *multiletramentos*. Segundo Rojo (2012), esse termo surgiu no intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento.

Dionísio (2005), resume bem esse conceito, ao afirmar que “[n]a atualidade, uma pessoa letrada deve ser [...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem” (2005, p. 131).

É preciso, de fato, diferenciar a multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade, tendo em vista a multiplicidade disponibilizada pela cultura eletrônica e que enseja um novo tipo de letramento, o digital:

[a]s tecnologias digitais, especialmente as ferramentas da web 2.0, empoderam o cidadão do século XXI para assumir uma voz globalmente conectada e ainda facilitam a comunicação e a colaboração entre pessoas do mundo inteiro por meio de múltiplas linguagens – a verbal, a imagética, a gestual, a sonora e a espacial, por exemplo. A sociedade mudou sob a influência dessas tecnologias e, com isso, novos tipos de letramento são necessários. (DIAS, 2012, p. 862).

A noção de letramento digital decorre da convicção de que, a partir do momento em que as sociedades tornaram-se cada vez mais centradas na escrita, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita não só na cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos. Ainda segundo Reinildes Dias (2012, p. 865), “[o] letramento digital refere-se, pois, em linhas gerais, à capacidade do indivíduo para compreender e produzir textos orais e escritos no meio digital e para aplicar o conhecimento construído a outros contextos socioculturais”.

Graças à resistência da escola, o letramento digital geralmente tem ocorrido fora do âmbito escolar, mas a educação formal pode e deve fornecer a interação linguística por meio de ferramentas tecnológicas. Particularmente, as aulas de LP têm muito a ganhar com a incorporação dessas ferramentas. Neste artigo buscamos oferecer um exemplo de abordagem possível, ressaltando a importância do diário eletrônico como recurso de ensino/aprendizagem.

2. O Blog como ferramenta de ensino/aprendizagem de leitura e produção textual: pressupostos e desafios

O blog é uma abreviação de *web log*, expressão que no original inglês traduz a ideia de diário eletrônico e apresenta um caráter dinâmico e de interação possibilitados pela facilidade de acesso e de atualização. O que diferencia o blog, em relação a um site convencional, é a facilidade com que podem ser feitos registros para a sua atualização, o que torna o acesso aos textos mais dinâmico, simples e interativo.

Outra vantagem é que, via blog, alunos e professores têm a oportunidade de dispor seus conteúdos na rede mundial de computadores e de interagirem entre si e com outras pessoas fora da turma escolar. Exatamente por isso, o blog é um recurso tecnológico que pode vir a ser bastante útil aos profissionais de diversas áreas da educação.

Seria importante refletir sobre o blog como gênero de composição, resgatando, para tanto, o próprio conceito de gênero textual. Para Mikhail Bakhtin,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (2006, p. 261-262, grifos no original).

Pelo que Bakhtin afirma, pode-se considerar o blog como um gênero textual acabado, uma vez que é “um tipo relativamente estável” de enunciado. Por outro lado, o blog pode ser encarado também não como um gênero específico, mas como um espaço no qual podem circular os mais variados gêneros textuais. Jorge Antonio de Moraes Abrão, por exemplo, afirma que o blog é “um ambiente virtual que hospeda um conjunto de gêneros distintos” (2007, p. 11). Ainda segundo ele, “é mais adequado considerar o blog como um ambiente digital que proporciona o surgimento de múltiplos gêneros discursivos” (2007, p. 15).

A terminologia, no entanto, não chega a ser um fator dificultador para o sucesso da abordagem em sala de aula, desde que o professor tenha bem claro para si as especificidades desse canal de circulação de textos. Apresentemos agora alguns

verdadeiros desafios ou pressupostos para que a experiência com o blog como espaço de postagem de textos produzidos por alunos de LP seja bem-sucedida.

O primeiro entendimento a se adotar é o de que as situações desencadeadoras de escrita devem fugir das abordagens dissertativas tradicionais, nas quais predomina o arbítrio da escrita desvinculada da vida e voltada apenas para a própria tarefa escolar de escrever. Discorrendo sobre esse tipo de visão de ensino de leitura e escrita alimentada por muitas escolas e professores, Bunzen (2006, p. 148) critica as “propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita”. Ainda segundo esse teórico (2006, p. 148), trata-se de uma “prática de ensino [...] que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria linguagem”.

Diferentemente dessa conduta monológica, em nossa proposta as produções textuais devem estar baseadas nas situações sintetizadas abaixo:

- (i) **ter o que dizer;**
- (ii) **ter razões para dizer o que tem a dizer;**
- (iii) **ter para quem dizer o que tem a dizer;**
- (iv) **assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz;**
- (v) **escolher estratégias para dizer.** (BUNZEN, 2006, p. 149, grifos no original)

Essa perspectiva está fundamentada na filosofia da linguagem de Bakhtin, que critica o ensino de língua voltado para uma preocupação com o código linguístico, sem percepção dos mecanismos interativos envolvidos no uso da linguagem. Para o estudioso russo, a escola comete um erro quando assim o faz, uma vez que ninguém usa a língua pensando nas regras do sistema, mas

[o] locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. [...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. (2010, p.95-96).

Criticando a postura de ensino de produção textual calcada numa visão de “texto entendido como uma mensagem que contém um significado e que precisa ser decodificada pelo receptor”, Bunzen (2006, p. 145) afirma que compreender a criação

de um texto como o ato de “submeter uma mensagem a uma codificação [...] é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica” (2006, p. 145).

Portanto, numa perspectiva bakhtiniana de linguagem, o professor deverá propor aos alunos situações textuais (ou textos-perguntas), a partir dos quais os alunos deverão escrever um texto-resposta, sempre na perspectiva de que o texto deverá funcionar numa situação real e concreta.

Assim, seria importante que o professor selecionasse previamente uma lista de textos e gêneros textuais que de fato circulam na vida escolar e extra-escolar dos seus alunos, de modo a levar estes a lerem e escreverem textos que fazem parte de sua vida cotidiana. Ou seja, textos que surgem como respostas às demandas e necessidades efetivas dos próprios alunos.

Após a escrita, o aluno postará o texto para acesso dos colegas. Os textos, uma vez acessados, deverão ser lidos e reescritos coletivamente, num movimento aberto que envolve tanto o professor como o primeiro aluno-produtor e os demais colegas dele. Para essa proposta, o conceito de reescrita que se tem em mente é o adotado por Marcuschi (2001), para quem a reescrita seria feita das mudanças que ocorrem no interior de uma produção textual quando passa de um texto escrito para outro. Talvez também fosse o caso de se falar aqui em retextualização, uma vez que, conforme Matencio,

textualizar é agenciar recursos languageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. [Já o ato de] Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade (2003, p. 3 - 4, o texto entre colchetes é nosso).

Outra condição para que a proposta do uso do blog como plataforma de desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura funcione o mais amplamente possível: deve-se ter em conta que o professor de LP precisará partir de uma concepção adequada de linguagem e de texto. Isso porque essa concepção interfere em todo o trabalho com a língua e nos resultados do esforço, uma vez que, conforme Koch (2005,

p.13), “[a] concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção [de língua] que se adote”. Ainda segundo a autora,

na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Dessa forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (2005, p.17)

A concepção de língua como lugar de interação não prioriza a centralização no código linguístico – distorção que tanto predomina em nossas aulas de LP – mas nos processos pelos quais as pessoas podem encontrar-se por meio da linguagem. Como mostramos anteriormente, Bakhtin (2010; 2003) colocou em relevo o fato de que a língua acontece em eventos efetivos, e que as pessoas recorrem à linguagem para se relacionarem umas com as outras por meio de palavras.

Para Bakhtin (2010; 2003), todo texto está carregado da palavra alheia, da voz do outro. Semelhantemente, Marcuschi e Dionisio (2007, p. 25) afirmam que

[t]odos os usos da língua são situados, sociais e históricos, bem como mantém alto grau de implicitude e heterogeneidade, com enorme potencial de envolvimento. Fala e escrita são envolventes e interativas, pois é próprio da língua achar-se sempre orientada para o outro, o que nega ser a língua uma atividade individual.

Sendo assim, *escrever* um texto é levar o outro em consideração e lançar-lhe uma pergunta. Semelhantemente, *ler* um texto passa por perceber as estratégias discursivas que um outro/produtor nos dirige, e interagir com elas:

[a]prende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. **Aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros.** (BUNZEN, 2006, p. 158, grifos no original).

Dessa maneira, um dos papéis que cabe ao professor que usa o blog como ferramenta nessa abordagem será chamar a atenção do aluno, treiná-lo para esse exercício de olhar para a própria escrita e olhar com mais atenção para a escrita do outro, de modo a que o aluno perceba nesses textos os pressupostos ali presentes, tais como: leitor implicado, interlocutor proposto, estratégias discursivas utilizadas,

contexto imediato, teses apresentadas, relação entre as partes e o todo do texto e coisas dessa natureza.

Tal prática constante treina o aluno para escrever e ler como ato de interdiscursividade, como encontro entre produtores e leitores de textos. Por meio desse uso consciente e comunicativo, o blog poderá envolver alunos e professores, ensejando a interação linguística de que fala Koch (2005).

Ainda quanto aos pressupostos, é preciso dizer que a postagem em blogs pode também revelar-se como espaço oportuno para professores e alunos lidarem com outro problema muito recorrente em aulas de produção de texto: a dificuldade que alguns enfrentam de separar oralidade e escrita no momento da produção.

Como esse desencontro geralmente decorre do fato de o aluno ter familiaridade apenas com a modalidade falada e não com a modalidade escrita da língua materna, outra possibilidade de intervenção do professor de LP nos textos dos alunos é trabalhar no sentido de levá-los a tomar consciência da diferença entre as duas modalidades apontadas. Para evitar estigmatizações da oralidade, recomendamos que o professor adote a proposta de enfrentamento das relações entre fala e escrita apresentada por Marcuschi (2001), principalmente no que se refere à noção de refacção ou reescrita de textos.

Uma das grandes vantagens do uso do blog para postar textos de alunos consiste na maior motivação dos estudantes para a leitura e a escrita. Deslocadas de seu ambiente tradicional, a tarefas escolares, tidas como enfadonhas, como a escrita e a leitura, ganham as conotações positivas do hipertexto, já que este é concebido como “um texto exclusivamente virtual” (GOMES, 2011, p. 15).

Assim, a estratégia do blog pode ajudar o professor de produção textual a aumentar a motivação dos seus alunos para escrever, já que, como lembra Gomes, “[a] publicação de textos em blogs, sites e em outras redes de relacionamento tem permitido a um número de pessoas cada vez maior exercitar a prática da escrita” (2011, p. 13). Em outras palavras, como os alunos não associam o hipertexto com tarefa escolar nem com tarefa enfadonha, acabam lendo e escrevendo com mais naturalidade e prazer.

Além disso, a escrita coletiva tem a vantagem de transformar o texto-originário numa grande “conversa” intertextual, uma rede de outros textos, produzidos pelos demais colegas da classe e que dialogam com o texto originário e o parodiam ou reescrevem elogiosamente.

Considerações Finais

Nossa proposta é que o diário eletrônico, uma das possibilidades de uso do blog, seja utilizado como um espaço de construção e postagem coletiva de escritos produzidos por alunos de LP, ou seja, como um anexo das aulas de leitura e produção de textos.

Na perspectiva bakhtiniana de língua como lugar de interação, cuja materialização no contexto das aulas de produção de texto está muito bem resolvida na proposta de Clecio Bunzen (2006), o texto não deve ser uma produção aleatória, inventada ao acaso e voltada apenas para a sala de aula. Antes, as situações desencadeadoras de escrita devem fugir das propostas dissertativas tradicionais e serem baseadas na máxima, entre outras, de *ter o que dizer e para quem dizer*.

Nessa perspectiva e numa visão bakhtiniana de língua, o professor deverá propor aos alunos situações textuais concretas (ou um texto-pergunta), a partir dos quais os alunos deverão escrever um texto-resposta, sempre para uma situação real e concreta, na qual o texto funcionará como construto coletivo.

O professor fará intervenção pontual nos textos, aproveitando para treinar o olhar do aluno para perceber o outro implicado no texto e nas estratégias textuais. Principalmente, o professor auxiliará o aluno a ler os textos próprios e alheios com um novo olhar, levando-o a dar-se conta, por exemplo, das diferenças entre os modos de se expressar nas modalidades oral e escrita da língua materna.

Dessa maneira, o contexto de produção e os arranjos textuais serão cada vez melhor percebidos pelos leitores/produtores de textos, gerando uma intensa percepção sobre a linguagem como lugar de encontro e interação entre os diferentes leitores e usuários do blog.

Acreditamos que, observadas essas especificidades, a prática de postagem seguida de leitura e refacção de textos auxiliará o professor que almeja contribuir para a formação do senso crítico e estético do aluno, fazendo das aulas de leitura e produção de textos uma oportunidade para o aluno construir e dinamizar a própria aprendizagem.

Referências

ABRÃO, Jorge Antonio de Moraes. Interação no meio virtual: a constituição de múltiplos gêneros no ambiente blog. (2007) *Língua, literatura e ensino* – Maio/2007 –

vol. II. Disponível em: <file:///C:/Users/Antonio/Downloads/33-117-1-PB.pdf>. Acesso em julho/2016. p. 11-15.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: ____; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-162.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? (1999). *Informática Educativa*, vol. 12, n.1, 1999. UNIANDÉS – LIDIE, p 11-24.

DIAS, Reinildes. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2012, v.12, n. 4, p. 861-881.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998a.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1998b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p. 13-30.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. *Ciência com consciência*. Trad. Maria de Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória.4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, jana abr., nº 25, 2004, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: maio/2016.

VAZ MENDES, Geisa S. C. *As representações sociais da informática na educação: uma análise da formação continuada*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2002. 200p.