

Formação docente e ensino de língua portuguesa: onde estão os multiletramentos?

Teacher training and Portuguese language teaching: where are the multiliteracies?

Valéria Rios Oliveira Alves¹

Thaís Nascimento Santana²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca das orientações presentes na BNCC no que tange às práticas de linguagem da Cultura Digital, buscando discutir suas repercussões tanto nos programas dos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, quanto em documentos curriculares da educação básica. Para essa discussão, tomamos como aporte teórico a Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996), e trabalhos de autores como Rojo (2012), Ribeiro (2018), Bonilla; Pretto (2015), que discutem as tecnologias digitais e suas implicações para a educação. Nossas reflexões apontam para um horizonte em que a presença das tecnologias se faz cada vez mais relevante na formação e nas aulas dos professores, não apenas no uso dos dispositivos digitais, mas especialmente, na inserção em novas práticas sociais de linguagem.

Palavras-chave: tecnologias digitais; multiletramentos; formação docente.

Abstract: The present work aims to reflect on the guidelines present in the BNCC regarding the language practices of Digital Culture, seeking to discuss their repercussions both on Portuguese language teacher training course programs and on basic education curriculum documents. For this discussion, we took as a theoretical contribution the Pedagogy of Multiliteracies (NLG, 1996), and works by authors such as Rojo (2012), Ribeiro (2018), Bonilla; Pretto (2015) who discuss digital technologies and their implications for education. Our reflections point to a horizon in which the presence of technologies becomes increasingly relevant in teacher training and classes, not only in the use of digital devices, but especially, in the insertion of new social language practices.

Keywords: digital technologies; multiliteracies; teacher training.

Introdução

Com avanço e desenvolvimento das tecnologias digitais, as práticas de linguagem foram sendo modificadas de modo que o predomínio da escrita verbal, foi dando espaço

¹ Doutoranda em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: valerieletras@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9662-2930000-0001-9662-29366>.

² Doutora em Língua e Cultura. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: thainascimento@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1639-6340>.

para o surgimento de gêneros discursivos cada vez mais multissemióticos/multimodais, o que demanda outros letramentos, para além daquele da letra/livro, que deem conta das múltiplas linguagens presentes nos textos postos em circulação nas práticas sociais em rede.

A Base Nacional Comum Curricular propõe o desenvolvimento de diversas competências gerais, entre elas “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 9). No que tange à Língua Portuguesa, o documento defende que “é preciso considerar a cultura digital e os multiletramentos”. Desse modo, torna-se relevante o exercício de pensar criticamente de que maneira essas prescrições presentes na BNCC, inspiradas pela Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996) têm repercutido tanto nos programas dos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, quanto nos documentos que prescrevem o trabalho docente e a aula na educação básica.

Para realizar essa discussão em nosso trabalho, tomamos como aporte teórico, além da Pedagogia dos Multiletramentos, autores como Rojo (2012), Ribeiro (2018), Bonilla; Pretto (2015), Sancho Gil (2013) que discutem as produções de linguagem contemporâneas e as tecnologias digitais na educação, além de lançarmos mão de nossas experiências vividas como professoras/pesquisadoras no contexto da formação docente no Curso de Letras da UNEB – Campus IV, Jacobina-BA e na prática de ensino de língua portuguesa no Ensino Médio no âmbito da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

O artigo ora apresentado ancora-se na perspectiva crítica da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) e está situado no campo das pesquisas de abordagem qualitativa e de cunho interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Nessa perspectiva, este trabalho se delinea em uma pesquisa documental que tomou como objetos de análise ementas de componentes curriculares do curso de Letras da UNEB, trechos da BNCC (Brasil, 2018), e, do recentemente homologado DCRB (Bahia, 2022) nos quais se apresentam objetos de ensino e orientações para a abordagem dos multiletramentos e de práticas de linguagem emergentes da cultura digital no ensino de Língua Portuguesa. Para Lüdke e André (1986) a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja

desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Ainda para os autores, os documentos “representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (Lüdke; André, 1986, p.39).

Nesse sentido, destacamos a importância de analisar propostas curriculares de âmbito nacional e estadual como a BNCC e o DCRB que se caracterizam como documentos oficiais ao definirem o conjunto de saberes e aprendizagens consideradas essenciais para os estudantes, configurando o caráter prescritivo e normativo que possuem ao se efetivarem nos sistemas de ensino enquanto orientações tanto para a escolha dos objetos de ensino que farão parte do planejamento docente, como para a definição dos objetivos de aprendizagem dos estudantes. Assim, apresentamos excertos dos documentos selecionados, analisando-os à luz do referencial teórico que nos orienta, a fim de vislumbrar reverberações do que é prescrito nas orientações para a abordagem dos multiletramentos na formação inicial de professores de letras e na educação básica.

O artigo está organizado em cinco seções, sendo a primeira constituída destas considerações iniciais em que apresentamos os objetivos e caminhos metodológicos adotados na pesquisa; a segunda, em que trazemos à discussão conceitos e perspectivas teóricas que engendram nossas reflexões neste artigo; a terceira, na qual apresentamos a abordagem das tecnologias e dos multiletramentos na formação de professores de Letras; uma quarta seção na qual pensamos essa abordagem na educação básica; finalmente, as considerações finais nas quais buscamos arrematar os fios de nossas reflexões em torno dos objetivos propostos.

Cultura digital, práticas de linguagens e multiletramentos

Dizer das transformações que o uso das tecnologias digitais provocou em nossos modos de produzir linguagem é, certamente, constatar o óbvio. No entanto, quando pensamos em ensinar e aprender as práticas de linguagem emergentes dos meios digitais no contexto escolar, o óbvio deixa de ser tão trivial e ganha contornos mais complexos, pois ao serem deslocadas para a escola, essas práticas de linguagem ganham outro lugar

social, diferente daquele em que foram originadas. Ao serem escolarizadas, tais práticas se tornam objetos de ensino para novos objetivos de aprendizagem. Daí a importância de “[...] colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação [...] a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 81).

Pensar nas situações de linguagens que se aproximam dos estudantes em nossos dias impõe incorporar às nossas aulas os usos e as produções languageiras que se fazem nos meios e suportes digitais, incluindo as interações nas redes sociais, como *WhatsApp* e *Instagram*, por exemplo, ou ainda, as produções de vídeos e conteúdos digitais para o *TikTok*, ou para o *YouTube*. Nesse sentido, é importante reconhecer e problematizar as novas formas de ler e de escrever na cibercultura ou cultura digital, entendendo-as como práticas socialmente situadas, atravessadas em nosso tempo pelas inúmeras possibilidades tecnológicas.

Tomamos as palavras de Bonilla e Pretto (2015), junto às referências citadas por eles, para assumir em uníssono que entendemos a cultura digital

[...] não apenas como o uso de equipamentos e produtos, mas fundamentalmente “processos comunicacionais, de experiência, de vivências, de produção e de socialização dessas produções, numa perspectiva multidimensional e não-linear” (SAMPAIO; BONILLA, 2012, p. 101), que inui “diretamente sobre nossa atividade consciente, por exemplo, a necessidade de escolhas, a incerteza, as sugestões, o risco e a tomada de decisão diante do excesso de informações, produtos e serviços” (COSTA, 2008, p. 19), o que implica processos formativos amplos, provocadores de novas aprendizagens, de colaboração, de autoria, tanto por parte dos alunos como dos professores, responsáveis pela formação da juventude. (Bonilla; Pretto, 2015, p. 502)

Essa preocupação por uma abordagem crítica dos usos das tecnologias, levando em consideração o fluxo de informações e serviços disponíveis nas redes nos convocam a um exercício de formação e autoformação que busque, muito além da inserção de aparelhos tecnológicos nas aulas, uma problematização daquilo que acompanha o uso dessas tecnologias. A leitura e a escrita no ciberespaço já não se configuram do mesmo modo da cultura impressa. As imagens saltam, outras linguagens entram em cena para

comunicar, exigindo cada vez mais capacidades críticas para interpretar, selecionar, divulgar e reconhecer informações confiáveis ou não no vasto mundo que se abre à distância de um *click*.

Gostamos de pensar, assim como Ribeiro (2018) que embora existam tensões entre a cultura impressa e a cultura digital, a chegada de novas tecnologias não extingue as anteriores, “estamos falando de experiências que se chocam e se renovam, mas que antes de tudo, dialogam” (Ribeiro, 2018, p. 25). Desse modo, cabe pensar na abordagem didática das novas produções de textos multissemióticos/multimodais, afeitos aos ambientes digitais, ao lado das produções de textos escritos, já tradicionalmente abordados na escola, sem, contudo, hierarquizá-las.

Reconhecendo os efeitos sociais das tecnologias para as novas e diferentes formas de consumir e produzir escrita, Soares (2002) ratifica a necessidade de um conceito plural de letramento ao enfatizar

propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (Soares, 2002, p. 156)

Ainda acerca dos modos de conceber e reconhecer os impactos das tecnologias nos modos de consumir e produzir linguagens na contemporaneidade, Rojo (2012), apresentando importantes fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos, nos diz que

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (Rojo, 2012, p. 19)

Essas capacidades e práticas de compreensão se fazem notar na Base Nacional Comum Curricular desde as competências gerais, ecoando também nas competências e habilidades específicas para o ensino de língua portuguesa do Ensino Médio. Não obstante o caráter utilitarista e mercadológico a que serve a BNCC, consideramos essa abordagem das tecnologias, conseqüentemente, dos multiletramentos que nelas se evidenciam, importantes para pensarmos o ensino de língua portuguesa na cultura digital. A questão

que se coloca, então, é: Onde estão os multiletramentos na formação docente? Há preocupação com sua inserção no Curso de Letras da UNEB e nos documentos que orientam o ensino na Bahia?

As seções a seguir pretendem, se não responder, palmilhar por alguns documentos que nos ajudam a perceber onde e como esses multiletramentos são abordados no curso de Letras da UNEB, Campus IV-Jacobina-BA, e no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para a etapa do Ensino Médio.

Abordagens dos multiletramentos na formação docente

O curso de Letras da UNEB, Campus IV/Jacobina-BA tem um papel notadamente relevante na formação dos professores de língua portuguesa da cidade e da microrregião. Há décadas, esse curso vem formando docentes e pesquisadores das linguagens que acabam por ocupar os espaços de ensino em diferentes contextos, quer sejam instituições públicas ou privadas, da educação básica ou do ensino superior.

Levando em consideração a importância das práticas de linguagem próprias da cultura digital, bem como os multiletramentos que tais práticas demandam, pensamos ser importante observar e analisar de que modo esses multiletramentos aparecem nos programas dos componentes curriculares do curso em questão. Assim, trazemos para a cena de análise neste trabalho, as ementas de alguns componentes, a fim de identificarmos a presença ou ausência dessa abordagem, tomando como referência os conceitos e autores que citamos de antemão. Vejamos as ementas de três componentes do curso descritas a seguir:

Oficina de Letramentos I: Elabora e executa oficinas de leitura e produção de gêneros textuais diversos situados socialmente, correlacionando língua, literatura e cultura e considerando os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano).

Oficina de Letramentos II: Elabora e executa oficinas de leitura e produção de gêneros textuais diversos situados socialmente, correlacionando língua, literatura e cultura e considerando os conteúdos curriculares do Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Prática Pedagógica IV: Discute as Tecnologias da Comunicação e Informação com ênfase em Educação à Distância no ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Estuda a Ludicidade no processo de mediação da aprendizagem, bem como as metodologias no ensino de Língua Portuguesa e Literaturas.

As ementas que apresentamos transcritas aqui definem componentes que fazem parte do eixo de formação do Curso de Letras da UNEB, Campus IV, cujas diretrizes devem orientar o trabalho com os professores e professores em formação inicial que futuramente serão os docentes de língua portuguesa nos vários espaços formativos em que as linguagens são o objeto de ensino.

A transcrição das ementas nos revela a não inserção das linguagens tecnológicas digitais, caracterizadas por suas multissemióticas ou a preocupação com a abordagem dos multiletramentos, a despeito dos nomes dos componentes levantarem essa expectativa. Vemos pelos excertos que apenas em Prática Pedagógica IV há uma tentativa mais explícita de se trazer uma proposta de abordagem das tecnologias na formação dos discentes de Letras, no entanto, ao nosso ver, o faz de forma tangencial, expressando uma concepção de tecnologias ainda atrelada ao uso de artefatos ou dispositivos, sem ênfase alguma nas práticas de linguagens próprias do ciberespaço. Assim, o componente se limitaria a uma ação “micro” dentro de um universo muito maior do que pode e deve ser o uso das tecnologias na formação e na vida dos docentes e discentes.

As ementas de Oficina de letramentos I e II, como vemos, não trazem referências diretas para o trabalho com as multissemióticas ou com os multiletramentos de forma evidente. Mas queremos e precisamos salientar que essas referências têm emergido das práticas dos professores formadores desses componentes, a partir da abertura para o trabalho com os gêneros discursivos. São dois componentes idênticos, que se diferem apenas quanto ao público-alvo, enfatizando as discussões e produções de materiais que visam às escolas de ensino básico, ambientes em que os alunos irão adentrar como estagiários, bolsistas de Residência Pedagógica, bolsistas do Pibid, entre outras ações da formação docente em conexão com a educação básica.

Desse modo, é importante reiterar que, a despeito da ausência dos multiletramentos nas ementas, nossas práticas, bem como o acompanhamento das

práticas dos colegas professores dos componentes vários do currículo do curso de Letras, revelam os multiletramentos presentes tanto na prática pedagógica na universidade quanto nas propostas de ações externas dos nossos estudantes por dois movimentos: (1) os professores acreditam que podem e precisam usar as linguagens diversas nas atividades; (2) acolhem as linguagens atuais vivenciadas na rotina de alunos e dos alunos dos nossos alunos, trazendo-as como propostas de interação e formação numa perspectiva muito mais abrangente do que pretendem as ementas do eixo formativo explicitadas aqui.

Assim, para além do que definem as ementas e os programas, podemos afirmar que as escolhas dos professores de Letras no Campus IV da UNEB têm evidenciado preocupação em abordar as múltiplas linguagens das redes tanto nas Oficinas de Letramentos quanto em Prática Pedagógica IV, nas quais os alunos protagonizam ações em que a mobilização dos multiletramentos são imprescindíveis. Para exemplificar, podemos citar o planejamento e execução de *lives* pelos alunos do 4º semestre com temáticas ligadas ao ensino de língua portuguesa no semestre 2023.2, contando com a participação de convidados externos que pudessem, através desse espaço formativo-digital, trazer suas contribuições para a formação dos estudantes de Letras. Além disso, essas turmas mediarão e ministraram micro oficinas tendo como foco o ensino de gêneros discursivos digitais.

Essas reflexões que trazemos apontam para um aspecto importante do fazer docente, pois fica evidente que esse fazer ultrapassa, transgride e/ou promove rasuras dos documentos curriculares, a fim de inserir na formação dos alunos, futuros professores de língua portuguesa, perspectivas teóricas e práticas que julgam importantes, ainda que os programas oficiais as omitam, como acontece com os multiletramentos nas ementas analisadas. Na seção a seguir, trazemos brevemente algumas considerações sobre documentos que prescrevem o ensino para o Ensino Médio na Bahia.

Onde estão os multiletramentos na educação básica?

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) se propõe como documento orientador para os currículos das escolas da rede pública estadual. O DCRB foi

homologado em 2022, atendendo aos marcos legais que regulam o Novo Ensino Médio, seguindo de perto, portanto, o que preconiza a BNCC, desde a organização por competências e habilidades até a definição dos objetos de ensino por campos de atuação.

A cultura digital é contemplada no documento não apenas de forma superficial, mas constitui um dos temas integradores a serem trabalhados de forma transversal aos currículos das escolas baianas, são eles: educação em direitos humanos, educação para a diversidade, educação para o trânsito, saúde na escola, educação ambiental, educação financeira e para o consumo, cultura digital e educação fiscal. Esses temas, segundo o documento, “[...] buscam fazer com que a aprendizagem seja dotada de sentido e significado, estabelecendo ligação entre os componentes curriculares e áreas do conhecimento”. (Bahia, 2022, p.71). Acerca desse tema integrador, o DCRB defende que

A Cultura Digital articula-se com qualquer outro campo além das tecnologias como Arte, Educação, Filosofia, Sociologia, Ciências Naturais etc., justamente pela ubiquidade crescente das tecnologias digitais (Santaella, 2013), instigam instituições e espaços formativos a conceber novos jeitos de aprender, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Esses novos jeitos de aprender, nos dias de hoje, escapam ao modelo hierárquico, sequencial, linear e fechado em apenas um turno escolar. Compreendem a ideia de rede no ato de conhecer, alterando formas e jeitos de aprendizagem e interpelando-nos a pensar novas maneiras de escolarização e de fazer cultura. (Bahia, 2022, p. 91, grifos nossos)

Ao apresentar o tema integrador “Cultura digital”, o DCRB também aciona conceitos como o de Sociedade em rede (Castells, 2007); o de Convergência das mídias (Jenkins, 2008); Inteligência coletiva (Levy, 2004); Ubiquidade (Santaella, 2013), entre outros. A partir desse quadro, levanta alguns desafios pedagógicos e estruturais a serem enfrentados pelas redes de educação, escolas e profissionais da educação, considerando as práticas de linguagem que se fazem nos usos das tecnologias digitais.

Para o ensino de língua portuguesa, a presença dos multiletramentos e das práticas de linguagem próprias da cultura digital se faz notar tanto nas competências e habilidades do componente curricular, nas quais observamos certa sobreposição da BNCC, quanto nos objetos de ensino selecionados para cada série do Ensino Médio. No quadro a seguir apresentamos alguns gêneros digitais que aparecem no documento.

Quadro 1 – Gêneros discursivos emergentes da cultura digital na BNCC e no DCRB

Série escolar	Gêneros discursivos digitais	Competência/Habilidade
1ª	memes, gifs, remixes, <i>advergame</i> , social advertising, unboxing, spots, jingles, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts, vlogs, gameplay	(EM13LP43), (EM13LP44), (EM13LP45)
2ª	<i>advergame</i> , social advertising, unboxing, spots, jingles, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts, vlogs, gameplay, fanfics, fanclipes	(EM13LP44), (EM13LP45), (EM13LP54)
3ª	Vlog, videoclipe, vídeo-minuto, documentário, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlist comentada, gifs biográficos, biodata, currículo web, verbete de enciclopédia colaborativa, infográfico estático ou animado, relatório multimidiático, podcast ou vlog científico, mapas dinâmicos, slams, fanzines, e-zines.	(EM13LP17); (EM13LP18); (EM13LP19); (EM13LP21); (EM13LP34); (EM13LP47).

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do DCRB

No quadro acima, apresentamos um compilado dos gêneros discursivos digitais que aparecem no DCRB, citados nas competências e habilidades de língua portuguesa para cada série. Os gêneros são diversos e abrem uma gama de possibilidades para o trabalho com as tecnologias em sala de aula do Ensino Médio, mobilizando multiletramentos em diferentes campos de atuação: vida cotidiana, campo artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e vida pública. Pensamos que o ensino desses variados gêneros digitais podem ser uma realidade nas aulas de português, desde que haja formação docente para este fim, acompanhada de condições estruturais das escolas para que os professores possam realizá-lo.

Importante dizer que ao falarmos em multiletramentos, falamos em um conceito bifronte que aponta tanto para as múltiplas linguagens, quanto para as múltiplas culturas. No entanto, nos documentos analisados, notamos uma ênfase muito mais acentuada nas multissemióticas e nos gêneros discursivos que se valem dessas linguagens, do que nas múltiplas culturas que são acolhidas na educação básica, por exemplo. Esta é uma reflexão que pensamos ser importante levantarmos sempre que tivermos os multiletramentos no foco de nossas análises.

Considerações finais

A partir de pesquisa documental e interpretativa, buscamos apresentar algumas implicações de documentos oficiais que prescrevem ou normatizam o ensino de língua portuguesa que incidem tanto sobre a formação docente inicial, quanto sobre a educação básica, observando especificamente aquilo que tratam sobre as tecnologias e a cultura digital, ou ainda, sobre as práticas de linguagem e multiletramentos que emergem do e no contexto interconectado que hoje experimentamos.

Nossas reflexões apontam para um horizonte em que a presença das tecnologias se faz cada vez mais relevante na formação do professor e na escola, não apenas no que diz respeito ao uso dos inúmeros dispositivos digitais ao nosso dispor, mas especialmente, no que se refere às novas práticas sociais de linguagem que passaram a se desenvolver na cultura digital e no ambiente das redes sociais.

Esses usos sociais da linguagem nos ambientes virtuais, conforme apontam os documentos aqui analisados, se impõem à formação e à prática docente uma vez que não devem ficar de fora do conjunto de conhecimentos comuns a serem ensinados/aprendidos pelos professores em formação e pelos estudantes na escola. Nesse sentido, consideramos a importância de ações robustas de formação docente que permitam ao professor fazer as escolhas possíveis e as rasuras necessárias para abordar as tecnologias e as práticas sociais de linguagem que as acompanham. Quanto a esse aspecto, acreditamos que nem a formação do professor, nem as aulas de língua podem ser indiferentes.

Referências

BAHIA. Secretaria de Educação. *Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio* (v. 2). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 - 521, maio/ago. 2015. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p499>

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

RIBEIRO, A. E. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola editorial, 2018.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v.23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.