

## QUESTIONAMENTOS DIGITAIS AO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Núbio Delanne Ferraz MAFRA<sup>1</sup>

RESUMO: Resultados preliminares do projeto de pesquisa “Letramento digital do professor de Língua Portuguesa”, que busca identificar e analisar as formas de letramento digital dos professores da rede pública estadual do Paraná vinculados ao PDE-PR, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina. São consideradas suas práticas sociais tanto como usuários de computadores e internet quanto como formadores de alunos leitores e produtores de textos no âmbito da cibercultura. Organiza-se uma pesquisa do tipo etnográfico, vinculada à linha de pesquisa institucional Ensino/Aprendizagem e Formação do Professor de Língua Portuguesa e de Outras Linguagens, com a aplicação de questionários, entrevistas e o desenvolvimento de grupos focais. Nesta primeira fase da pesquisa, estão sendo aplicados questionários a 50 professores, divididos nas seguintes temáticas: dados pessoais; primeiros contatos; usos cotidianos da tecnologia; o computador em casa; o computador na escola; *softwares*, *hardwares* e aplicativos; internet. A aplicação de questionários vai ao encontro das preocupações de Soares (1998) quanto à necessidade de se medir e avaliar o letramento. Ainda que seja impossível uma avaliação e medição absoluta do letramento, não se pode fugir a alguns parâmetros nesta esfera, mesmo que relativos e condicionados a recortes de análise, de objetivos, espaço e tempo. Neste sentido, o que é possível e necessário é “determinar de modo claro a definição operacional em que esses processos deverão basear-se e construir instrumentos para a coleta de informações em função dessa definição”.

PALAVRAS-CHAVE: letramento digital; formação de professores; língua portuguesa.

Quando voltamos o nosso olhar, no doutorado, para a formação inicial, para a graduação em Letras da UEL na sua relação com as diferentes mídias (MAFRA, 2007), uma questão que até agora não tínhamos tornado pública emergiu das entrevistas com os egressos. Não obstante as dificuldades apontadas em sua formação, objeto daquela pesquisa, eles queriam falar, e falaram bastante, de como a cultura midiática

---

<sup>1</sup> UEL, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. Rua Albino Scotton, 356, Jardim Burle Marx, 86047-740, Londrina, Paraná, Brasil. [nubiomafra@yahoo.com.br](mailto:nubiomafra@yahoo.com.br).

atravessava sua vida pessoal e profissional – vidas mescladas muitas vezes, onde o público e o privado acabam se confundindo.<sup>2</sup>

Dado o necessário recorte daquela pesquisa, estes encaminhamentos acabaram sendo postos de lado. Porém, temporariamente. Mais do que um registro guardado no computador, aqueles depoimentos dos egressos sobre suas práticas docentes continuaram ecoando em nossos ouvidos, paralelamente à elaboração da tese. E cada vez mais forte, como um chamamento à compreensão de um outro lado da história...

*– Rádio eu gosto muito... então, todos estes meios de comunicação, principalmente quando eu estava na 5ª a 8ª – porque na 1ª a 4ª é muito pouco, porque eu sou alfabetizadora de manhã, eu trabalho 11 anos com Alfabetização – eu acho fundamental. Rádio, música, eles gostam... eu gosto muito de rap, “ó, tá vendo? o rap tem fundamento. olha bem o que o cara tá falando... ele não tem um português correto, mas ele tem uma mensagem por trás”. O rádio eu usava bastante, gosto, ouço – o meu carro tem rádio mas eu só não estou ouvindo porque o rádio está quebrado, tenho que mandar arrumar.. (Egr1)*

*– Comprei um computador recentemente. Então, como as coisas vão “aos trancos e barrancos”, agora que eu consegui comprar o meu computador. Então, tô esperando ainda para colocar internet em casa. Eu tenho um tio que tem internet banda larga, em frente à minha casa, que às vezes eu vou lá e acesso. (Egr7)*

Mas de que lado falamos? Que história é esta, afinal?

Este outro lado poderia ser compreendido como o cotidiano da prática pessoal e profissional daqueles egressos, significativamente distinto da formação inicial que tiveram na graduação. Um outro lado que se instaura em instâncias geográficas e

---

<sup>2</sup> Além de vários professores do curso, foram entrevistados 11 egressos da graduação entre o período 1998-2002, que exerciam a docência à época da entrevista. Neste texto, suas falas serão identificadas pela expressão *Egr*, seguida de uma numeração aleatória, definida pela tese.

temporais distintas – por isso mesmo, mais facilmente compreendidas enquanto alteridade.

Como as falas dos egressos atestam, o mundo digital também atravessa suas rotinas de professores de Língua Portuguesa. Mas seu cotidiano fora da escola, como usuários de diferentes tecnologias, se vê igualmente atravessado por este mundo. É o cartão-transporte com o qual eles pegam o ônibus; é o *link* presente no livro didático, no periódico especializado ou na revista de fofocas da tv; é o computador na sala dos professores e na sala de informática dos alunos; é o cartão magnético para sacar dinheiro e pagar contas... Esta mescla de contextos aponta para os diferentes perfis que eles se vêem na necessidade de construir, de operar “golpe por golpe”: transitam por esta cibercultura e, ao mesmo tempo, no campo do ensino de língua portuguesa, são demandados à formação de outros leitores e produtores de textos igualmente imersos neste universo, seus alunos.

Citelli (2000) interpreta que os professores da educação básica vivem um momento de perplexidade perante as demandas apontadas pelas novas linguagens da comunicação. Ao mesmo tempo e por conta desta perplexidade, eles estariam em compasso de espera, aguardando melhores definições e encaminhamentos por parte das diferentes instâncias formadoras. Enquanto isto, seguiriam seu trabalho, desenvolvendo as aulas na segurança do já conhecido e na prescrição oficial. Para este autor, faz-se necessário “passar da fase de *perplexidade* para a da implementação de perspectivas e estratégias formadoras dos docentes” (CITELLI, 2000, p. 234, grifo do autor).

Esta constituição volátil e perplexa apontada pelos autores citados, na qual não se distinguem claramente o mestre do aprendiz e as pontas dos fios do conhecimento tecido, é o objeto da nossa pesquisa “Letramento digital do professor de Língua Portuguesa”, em desenvolvimento. Pretendemos entender como os professores

de ensino fundamental e médio tem lidado/se formado com os computadores e a internet – com um lidar e se formar marcados por dimensões muito mais metodológicas que estilísticas – e como esta lida/formação tem dialogado com o seu trabalho de formação de leitores em aulas de língua portuguesa.

Os professores estão preparados para lidar com este instrumental informático? Utilizam diferentes recursos de um editor de textos? Sabem criar apresentações e planilhas? Sua navegação na internet tem caráter informativo e interacional? Quais são estes aprendizados e em que condições e contexto eles se dão? Como eles se reverterem para o trabalho de formação de leitores e produtores de texto em sala de aula? Em suma, desejamos analisar o letramento digital destes professores.

Neste texto, além da apresentação da proposta da pesquisa, apresentamos, ao final, os passos iniciais que vêm sendo dados e o processo de elaboração dos questionários, em curso.

As pesquisas que buscam relacionar a formação de professores com os computadores e a internet ainda são bastante recentes no Brasil. Em criterioso levantamento da produção científica em formação de professores no período 1990-1998, André (2000) já constava que os estudos com a classificação de *tecnologia-informática*, ainda que chamados de “tópicos emergentes” (p. 92), estavam dentre os de menor número. Porém, nos últimos anos, como podemos demonstrar ao longo deste projeto, gradativamente a produção neste campo vem crescendo.

Desenvolvendo pesquisas com letramento digital de adolescentes desde 1999, Freitas (2005) começou a observar mais recentemente que os professores destes jovens desconheciam ou até mesmo carregavam preconceitos em relação às práticas de leitura e escrita propiciadas pela internet, que se materializavam em sala de aula quando da solicitação de trabalhos escritos ou da pesquisa escolar com recursos da *web*. Neste

sentido, percebe-se a necessidade deste olhar também para o letramento digital do professor de Língua Portuguesa, buscando-se uma forma de reversão deste quadro.

Formular um conceito único para letramento é tarefa inglória, para não dizer impossível. Além de não ser único, o conceito de letramento não é definitivo, tranqüilo, nem conciliador das diferenças, pois sua conceituação emerge das crenças, valores e práticas sociais.

Não obstante, na busca da identificação das linhas mestras do letramento, Soares (1998) identifica duas dimensões para o conceito: uma individual, vinculada aos atributos pessoais e às habilidade individuais de ler e escrever; e outra social, voltado para os usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto cultural.

Esta dimensão individual reconhece que o letramento envolve tanto leitura quanto escrita. Ainda que sejam processos diferentes, leitura e escrita se complementam. Da mesma forma, por exemplo, que a leitura é hoje também reconhecida como produção, a escrita aproxima-se da leitura porquanto é possível de ser pensada como uma forma de organização do pensamento.

Já a dimensão social do letramento é pensada por Soares a partir de duas versões: uma versão progressista, liberal, também chamada de “fraca”; e uma versão radical, revolucionária, “forte”.<sup>3</sup> A primeira, progressista, compreende o indivíduo se adaptando ao contexto social e nele crescendo e se desenvolvendo. Busca-se a funcionalidade do sistema, com a escola se apresentando como o *locus* tradicional desta dimensão. Nesta acepção, a escola não se preocupa com o letramento como prática social que extrapola o mundo da escrita como é concebido pelas instituições, mas com um tipo de letramento, a alfabetização, compreendida como uma competência

---

<sup>3</sup> Kleiman (1995) denomina “modelo autônomo” e “modelo ideológico”, respectivamente, às duas versões de letramento social de Soares (1998).

individual de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos (KLEIMAN, 1995). A dimensão radical, por sua vez, entende que o letramento não é neutro para ser “usado”; portanto, pensa-o a partir da dimensão ideológica, das relações de poder que se estabelecem nas práticas sociais, tendo em Paulo Freire sua mais destacada referência.

Numa síntese primeira destas diferentes dimensões individuais e sociais, o letramento pode ser pensado como um conjunto de fatores que variam entre:

- habilidades e conhecimentos individuais (dimensão individual);
- práticas sócias e competências funcionais (dimensão social autônoma);
- valores ideológicos e metas políticas (dimensão social ideológica).

Para além das concepções que compreendem letramento como sendo as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou *os eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas (KLEIMAN, 1995), ou ainda o *impacto* ou as *conseqüências* da escrita sobre a sociedade (TFOUNI, 1988), Soares (1998) vê o letramento como “o *estado* ou a *condição* que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18, grifos nossos), de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – chamados por ela de “eventos de letramento”.

O momento em que vivemos é extremamente rico quando pensamos nas novas práticas de leitura e escrita que estão sendo introduzidas em nossa cultura, conduzindo a diferentes estados ou condições. Referimo-nos às recentes tecnologias de informação e comunicação, como o computador e a internet. Esta multiplicidade de suportes de texto, estados e condições não compõem, na visão de Lévy, um ciberespaço necessariamente anárquico e desordenado.

Anarquia? Desordem? Não. Essas palavras apenas refletem a nostalgia do fechamento. [...] Talvez cheguemos à conclusão de que será preciso inventar mapas e instrumentos de navegação para esse novo oceano. Mas não é necessário congelar, estruturar *a priori* uma paisagem que é por natureza fluida e variada: uma vontade excessiva de domínio não pode ser durável no ciberespaço. As tentativas de fechamento tornam-se praticamente impossíveis ou muito claramente abusivas (LÉVY, 1999, p. 120)

Porém, como estas diferentes paisagens dialogam, se complementam e se contrapõem quando se busca a compreensão destes diferentes textos, suportes e formas de letramento estabelecidos pela cultura digital?

Para Soares (2002), uma boa forma de se compreender o letramento tradicional na cultura do papel, já ocorrido e internalizado, é opô-lo ao letramento na cibercultura que ora se instala e que apenas começa a ser internalizado. Os pesquisadores recorrem a diferentes termos para expressar esta comparação. Enquanto Soares faz referências aqui a “letramento tradicional na cultura do papel” e letramento na cibercultura”, Xavier (2007), por exemplo, contrapõe “letramento alfabético” a “letramento digital”. Sem naturalmente deixarmos de considerar o contexto cibercultural, preferimos a expressão “letramento digital” por entendê-la melhor articulada às especificidades das demandas e embates no campo das linguagens e educação.

Com base nesta primeira comparação, novas associações e diferenças vão se estabelecendo. No âmbito especificamente da escrita, Soares distingue as “tecnologias tipográficas” das “tecnologias digitais” de leitura e escrita – com especial destaque para o hipertexto. É importante destacar que a dimensão tipográfica que a autora propõe transcende os aspectos alfabéticos, englobando imagens e diagramação ao processo de leitura e escrita. Ribeiro (2005), além de reconhecer a dimensão tecnológica da escrita tipográfica proposta por Soares (2002), identifica a não-linearidade

hipertextual até mesmo em diferentes estruturações daquela forma de escrita ao longo do tempo. Neste sentido, prefere falar em “hipertexto impresso” e “hipertexto eletrônico”.

Mais do que novas formas de acesso à informação e comunicação, o letramento digital, inserido no universo da cultura midiática, propicia novas formas de conhecimento, enfim. Neste cenário, a escola se tornou uma estranha para a sociedade? Na ambientação discursiva da sala de aula, sentado um frente ao outro, são estranhos aluno e professor?

Para Martín-Barbero (2000), pensar as mudanças significa compreender a relação das tecnologias de comunicação e informação com novas sensibilidades e identificar as oposições existentes entre um ambiente educacional difuso e descentrado, carregado de informações e conhecimentos múltiplos, fora do espaço-escola e da figura social do professor e o ambiente tradicional, centrado na escola, no professor e no livro.

O livro, desejado *locus* de reflexão e argumentação, nem sempre se apresenta desta maneira nas atividades de sala de aula. Lá, ele costuma ser visto pelo jovem muito mais como “dever escolar”, em muitos casos deixando de ter função quando terminada a vida escolar do aluno. Este jovem, por sua vez, se vê dividido entre um saber escolar que lhe diploma para os modos habituais de ascensão e um outro saber que não necessariamente o diploma, mas lhe introduz em novas modalidades do sistema produtivo.

Esta quebra de consenso tem reverberado também na formação e ensino de Língua Portuguesa, já que as demandas de mercado muitas vezes acabam por deslocar o valor da formação para a defesa de um praticismo conservador. Barbosa, por exemplo, identifica uma certa decepção dos graduandos de Letras em relação à pouca ênfase dada no curso à gramática, entendida como a demanda da educação básica no

ensino de Língua Portuguesa. Numa inversão de valores, fundados nos ditames do mercado, a gramática normativa configura-se para o graduando como um conhecimento “prático”, em oposição aos estudos lingüísticos, tidos por muitos como “teóricos”. “A partir dos enunciados manuseados, a diferença das concepções entre o que é feito na escola e o que é vivenciado na universidade acontece de forma tão contundente que a ruptura apontada pelo graduando pode estar funcionando como justificativa para a continuidade do trabalho com o ensino da gramática normativa” (BARBOSA, 2004, p. 120)

Nesta conflitante relação teoria-prática na formação inicial em Letras, Oliveira (2006) prudentemente afasta-se de algumas apressadas análises que identificam esta área de conhecimento distanciada das orientações práticas. O problema não se situa na ausência de orientações para as atividades práticas, já que estas existem, segundo a autora; a questão estaria nas concepções que norteiam estas práticas.

O constatado é que estas práticas lhes fazem inserir em identidades às quais conscientemente rejeitam, pois são práticas consideradas ultrapassadas que remetem para uma identidade profissional do professor “transmissor de conhecimentos”, [já que] o processo formativo dos professores de língua materna ainda é regido por uma concepção de linguagem e língua entendidas ora como mera representação do pensamento, ora como sistema estruturado em níveis, consolidado em um variante, a norma culta.

Em linhas gerais, a nossa pesquisa está estruturada em três etapas:

Etapa 1 – Questionários, a serem aplicados para 50 professores;

Etapa 2 – Grupos Focais, a serem desenvolvidos com um grupo de 10 professores;

Etapa 3 – Entrevistas com 5 professores.

Estes professores, todos de Língua Portuguesa, fazem parte do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Este programa envolve todas as instituições de ensino superior públicas do Estado num esforço de capacitação dos professores da educação básica e, principalmente, integração entre eles e os professores do ensino superior. Um dos pré-requisitos para ingresso no programa é que o professor possua uma familiaridade mínima com os computadores e a Internet, já que estes recursos serão fundamentais ao longo desta capacitação.

O fato de a pesquisa em letramento estar preferencialmente voltada para práticas de grupos sociais favorece sua aproximação com os trabalhos etnográficos próprios das Ciências Sociais, preocupados com a descrição cultural de grupos sociais. Porém, algumas características metodológicas próprias deste tipo de pesquisa – como a longa permanência do etnógrafo no campo, seu contato com outras culturas e a construção de amplas categorias na análise dos dados – acabam por mantê-la a uma distância regulamentar do nosso universo investigativo, voltado para a formação de professores e ensino-aprendizagem.

Neste sentido, pretendemos desenvolver não propriamente uma pesquisa etnográfica em seu sentido original, mas sim uma pesquisa do tipo etnográfico, o que equivale a reconhecer nossa aproximação com este campo, porém preservadas as particularidades da abordagem no campo educacional. Buscando um melhor esclarecimento destas diferenças, André (2004) identifica as seguintes características na pesquisa do tipo etnográfico:

- 1) uso de técnicas da etnografia (observação participante, entrevista, análise de documentos);
- 2) interação entre pesquisador e objeto pesquisado;

- 3) ênfase no processo;
- 4) preocupação com a particular maneira com que as pessoas vêem o mundo e a si mesmas;
- 5) observação do campo em sua manifestação natural, sem pretensões de mudá-lo;
- 6) formulação de conceitos, sem a preocupação de testá-los.

Entendemos, em consonância com André, que a dicotomia *pesquisa qualitativa-pesquisa quantitativa* esteja superada nos dias de hoje, podendo todavia os respectivos adjetivos serem reservados para diferenciar técnicas de coleta ou do tipo de dado obtido. Por conseguinte, no âmbito da coleta de dados, nossa opção pela utilização, em uma das etapas do trabalho, de dados quantificáveis oriundos de um questionário pretende se articular – sem maiores conflitos metodológicos – com o tratamento preponderantemente qualitativo de nossa pesquisa, expresso em nosso quadro de referência, valores e demais instrumentos, como os grupos focais e entrevistas a serem trabalhados.

Ao mesmo tempo, a aplicação de um questionário vai ao encontro das preocupações de Soares (1998) quanto à necessidade de se medir e avaliar o letramento. Ainda que entendamos ser impossível uma avaliação e medição absoluta do letramento – em conformidade com o que expusemos em “3.1. Letramento digital: para além dos fascínios da adjetivação” com relação à conceituação do termo –, não podemos fugir a alguns parâmetros nesta esfera, mesmo que relativos e condicionados a recortes de análise, de objetivos, espaço e tempo. Neste sentido, o que é possível e necessário é “determinar de modo claro a definição operacional em que esses processos deverão basear-se e construir instrumentos para a coleta de informações em função dessa definição.” (SOARES, 1998, p. 116).

Nesta Etapa 1 – Questionários, estamos concluindo a elaboração deste instrumento, que se divide nas seguintes temáticas: Dados pessoais; Primeiros contatos; Usos cotidianos da tecnologia; O computador em casa; O computador na escola; *Softwares, hardwares* e aplicativos; Internet.

Um pré-teste do questionário que busca relacionar a formação do professor com os computadores e a internet foi aplicado a 07 (sete) professores para verificação da adequação do mesmo e aferição dos conhecimentos que o projeto quer coletar.

A análise preliminar das respostas dadas a este pré-teste e a tabulação feita na seqüência apontam que quase todas estes professores:

- possuem computador em condições de acesso e uso da internet;
- dominam as noções básicas de utilização do computador e do sistema operacional, além dos aplicativos de editoração de textos e de recursos como *download* e *upload* de arquivos;
- acessam diariamente a internet, seja na escola, seja em casa;
- evitam fazer compras e transações bancárias pela internet.

Todavia, este letramento digital desenvolvido no seu cotidiano pessoal, não tem encontrado semelhante familiaridade e desenvolvimento no âmbito de sua atuação profissional, seja na não utilização da internet como divulgação e estabelecimento de contatos profissionais – através da montagem de uma página pessoal e/ou currículo Lattes – seja no desenvolvimento ainda tímido de atividades de ensino em Língua Portuguesa que levem em conta a utilização dos computadores e da internet.

Não obstante o caráter ainda preliminar deste pré-teste, acredita-se que os resultados oriundos do conjunto de dados dos Questionários, aliado ao trabalho com os Grupos Focais e o desenvolvimento das Entrevistas, poderão contribuir, no âmbito

metodológico, para um redimensionamento do conhecimento produzido na pesquisa. Isto porque, ao adentrar no cotidiano das práticas sociais de leitura e escrita digital do professor, o conhecimento acadêmico acaba atravessado, “furado” pelos conhecimentos cotidianos do docente de ensino fundamental e médio.

Tais furos não são aleatórios (como os de balas perdidas): cada um desses furos destaca um ponto exato, resultados de buscas docentes. Os furos são resultado da procura dos professores por respostas a suas inquietações e reflexões sobre a prática, no tecido de pesquisa. Do lado de quem apresenta o tecido, inteiro, o lado do formador, encontra-se a vontade de transmitir o consolidado conhecimento e ao mesmo tempo de construir um interlocutor professor que faça sentido do que diz. Quer um interlocutor em certos moldes, quer influenciá-lo e argumenta na direção de fazer com que ele perceba que o conhecimento transmitido pode lhe alterar a visão de sua prática. Ambos interlocutores buscam a medida exata na comunicação que produzirá no conhecimento os furos precisos, e preciosos, que serão constitutivos dos sujeitos na interação em questão. (ANDRADE, 2007, p. 126)

Na esfera da formação, um melhor conhecimento do letramento digital destes professores, em suas idas e vindas, acertos e equívocos, contribuirá para um diálogo da teoria com uma prática social. Ressignificada, esta prática social poderá contribuir num melhor balizamento dos currículos e disciplinas no campo da linguagem, tanto na formação inicial quanto na continuada.

### **Referências bibliográficas:**

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A linguagem da formação docente. *Lingua escrita*, Belo Horizonte, n. 1, p. 124-135, jan./abr. 2007. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/Ceale/menu\\_abas/rede/projetos/didatica\\_da\\_lingua\\_escrita/arquivos/lingua\\_escrita\\_numero\\_um/08\\_A%20linguagem%20da%20formacao%20docente.pdf](http://www.fae.ufmg.br/Ceale/menu_abas/rede/projetos/didatica_da_lingua_escrita/arquivos/lingua_escrita_numero_um/08_A%20linguagem%20da%20formacao%20docente.pdf).

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990-1998. In: LINHARES, Célia Frazão et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-99.

BARBOSA, Marinalva Vieira. *Entre o sim e o não, a permanência: o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna*. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: SENAC, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital e a formação de professores. *ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. 28. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt16858int.rtf>.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Cultura midiática na licenciatura em Letras*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da Comunicação à Educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000.

OLIVEIRA Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/06.htm>.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 125-150.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. *NEHTE – Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional*. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em:  
<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 27 maio 2007.