

Desafios contemporâneos na formação do professor de Português

Andréa Lourdes Ribeiro
Universidade do Estado de Minas Gerais
andrea.ribeiro@uemg.br

Ana Paula Martins Corrêa Bovo
Universidade do Estado de Minas Gerais/PUCMinas
ana.bovo@uemg.br

Introdução

As inquietações que fomentaram a discussão deste artigo partiram especialmente dos resultados obtidos pela pesquisa intitulada “Tecnologias digitais aplicadas ao ensino de língua portuguesa: a aprendizagem com o hipertexto”¹ que objetivou conhecer a concepção dos professores sobre o hipertexto e como se propunham a ensiná-lo nos Planos de Aula pertencentes ao Portal do Professor (MEC).

A pesquisa² tinha como pressuposto que o conceito de hipertexto fosse já conhecido pelos professores autores dos Planos de Aula (MEC) selecionados para compor o *corpus*. Mas, em um cômputo geral, os Planos incorporaram o hipertexto ao ensino a partir de pressupostos teóricos frágeis com atividades que não se voltam para a exploração consistente de aspectos próprios do texto digital no que diz respeito à dimensão linguística, estrutural e discursiva. Além disso, o hipertexto foi tratado em inúmeros Planos de Aula como um espaço de escrita alternativo

1. APOIO: Programa de Apoio à Pesquisa PAPq UEMG.

2. A descrição da pesquisa e seus resultados encontram-se descritos no artigo “Tecnologias Hipertexto no ensino de língua portuguesa: análise dos planos de aula no portal do professor (MEC)”, publicado nos Anais do VI Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, disponível em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais_sielp_2016.pdf

para o texto impresso, ou seja, apenas levou-se para o digital o que poderia ser feito no papel. O resultado da pesquisa evidenciou a precariedade do ensino do hipertexto e a supremacia da lógica do “papel” e da cultura impressa no fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa.

Apesar de o hipertexto não ser mais novidade no campo teórico da linguística (LÉVY, 1999; MARCHUSCHI, 2000; COSCARELLI, 2006), os resultados da análise do corpus indicaram que os professores incorporaram o hipertexto ao ensino a partir de pressupostos teóricos frágeis, como dissemos. A constatação de que os professores não se mostraram preparados para atuar com a lógica de produção, circulação e recepção inerente ao hipertexto indicou para os integrantes do grupo de pesquisa “Aprendizagens, linguagem e tecnologias digitais” a necessidade de discutir conteúdos específicos e fundamentos teórico-metodológicos necessários para formar professores letrados digitais que por sua vez estejam aptos a letrar digitalmente seus alunos. O percurso dessa discussão e as conclusões do grupo estão aqui registrados.

O letramento para a cibercultura

O desenvolvimento efervescente de dispositivos digitais (computador, tablet, smartphone, leitor de e-book, etc.) conectados à internet - que por sua vez disponibiliza uma infinidade de ferramentas e aplicativos para as mais diversas finalidades - é uma realidade da sociedade contemporânea. Os dispositivos digitais que carregamos hoje tornam possível de forma instantânea a comunicação, o relacionamento social, as transações comerciais e bancárias, a consulta a informações diversas, a educação a distância, etc. Essa imersão social no contexto virtual tem caracterizado, de acordo com estudiosos, o surgimento de um novo tipo de cultura, a cibercultura, caracterizada por Lévy (1999, p. 111) como sendo “universal sem totalidade”, ou seja, uma universalidade

constituída por um sistema de aparente desordem e desprovida de significado central.

Apesar de haver discussões sobre a existência ou não de uma cultura digital, acreditamos, como Lévy (1999), que os dispositivos digitais são portadores de mutações culturais, na medida em que possibilitam a participação em um novo movimento social regido por palavras de ordem como a interação, a criação de comunidades virtuais e o desenvolvimento da inteligência coletiva. A cibercultura estabeleceria, então, de acordo com este autor, uma nova relação com o saber proporcionada pelo ciberespaço que abriga tecnologias intelectuais

que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LÉVY, 1999, p. 157).

Na prática, verificamos que essas tecnologias intelectuais proporcionam mudanças na vida social, como, por exemplo: dispensar a memorização de como chegar a um determinado lugar facilmente localizado por um aplicativo de navegação; aprender a dirigir um automóvel participando de uma experiência imersiva em realidade virtual; receber sugestões gerenciais resultantes do raciocínio de programas de inteligência artificial para a análise de dados financeiros de um investidor; dentre outras situações. Desse modo, concordamos com Lévy quando ele afirma que o contato com essas tecnologias intelectuais proporciona aos usuários da cibercultura novas formas de acessar a informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento.

Todas essas mudanças diante da velocidade do surgimento e da renovação do conhecimento em circulação na cibercultura exigem que os sistemas educacionais questionem seus modelos de ensino repensando-os em função de uma nova perspectiva de educação e da função do computador no ensino.

Para participar da cibercultura, é preciso que o usuário do ciberespaço tenha competências relacionadas à navegação na rede, à busca, à leitura, à interpretação e à produção de textos digitais, ou melhor dizendo, de hipertextos. Para circular no ciberespaço, localizar informações que busca, selecionar as que atendem a seu objetivo de leitura, produzir e compartilhar informações, torna-se fundamental que o usuário da rede seja letrado digitalmente como preconiza Soares (2002), para quem a cibercultura conduz a um estado ou condição diferente daquele gerado pelas práticas de leitura e de escrita na cultura impressa. De acordo com ela:

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] A hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 146).

Percebemos, assim, que o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita dos sujeitos leva-os ao letramento e, no caso dessas atividades serem exercidas na tela, ao letramento digital³. No entanto, para que essas habilidades de leitura e de escrita na tela do computador sejam conquistadas, é preciso pensar que o letramento digital perpassa por diferentes dimensões tais como a técnica (uso da máquina e do sistema operacional), a textual (conhecimento do hipertexto), a discursiva (novos modos de interação na cibercultura), a crítica (avaliação e seleção de informações), a colaborativa (compartilhamento de informação e saberes), para citar algumas.

Constatamos então que o letramento digital é um conceito, ou melhor, um processo complexo que envolve conhecimentos de natureza técnica relacionada à como usar o computador, o teclado, o sistema operacional do computador e da navegação na internet; de natureza textual representada pela compreensão do hipertexto definido como “um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multissequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita”. (MARCUSCHI, 2000, p. 91 grifo do autor) que mescla códigos e linguagens diferentes (multimodalidade); de natureza discursiva que envolve a discussão sobre o contexto sócio-histórico de produção e de compartilhamento das informações na internet; de natureza crítica para a qual a avaliação e uso da informação deve ser condicionada a perguntas sobre a fonte de informação, o interesse de seu produtor, a forma como ela representa o mundo (BUCKINGHAM, 2010, p.49); a colaborativa diz respeito ao compartilhamento online de informações, de experiências, de ideias, de interesses, de saberes etc.

3. O conceito de letramento é aqui tomado no plural, uma vez que são necessários diferentes letramentos, ou seja, habilidades de leitura e de escrita para participar das práticas letradas em circulação na sociedade contemporânea.

A multiplicidade de dimensões inerentes ao letramento digital aponta para a necessidade de repensar suas habilidades e competências como atreladas a outros tipos de letramento ou aos multiletramentos. Na perspectiva de Rojo e Moura (2012), a prática “multiletrada” ultrapassa a ideia de letramentos múltiplos porque considera a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais as sociedades atuais se comunicam. Dessa forma, pensar a sociedade atual é pensar não somente na variedade de práticas letradas (reconhecidas ou não), mas considerar o profundo hibridismo dos processos e produtos em circulação nessas práticas. Sob essa premissa, Rojo e Moura (2012), pautados na ideia de multiletramentos, procuraram traçar caminhos para o desenvolvimento de propostas de ensino que envolviam o uso de mídias diversas dentre elas as “novas tecnologias digitais” a fim de contemplar os letramentos emergentes na sociedade atual. As propostas deveriam ainda partir da cultura de referência do alunado e para ampliar o seu repertório cultural “em direção a outros letramentos”.

Embora propostas de ensino focadas nos multiletramentos estejam disponíveis, nós, educadores, sabemos que trazer o letramento digital para a escola implica inúmeros desafios. Não basta apenas incluir o uso do computador no currículo ou vinculá-lo a uma ou outra disciplina, é preciso perceber que a educação numa sociedade cada vez mais imersa no mundo digital deve repensar seus conceitos sobre aprendizagem, comunicação e cultura. É oportuno lembrar o que diz Moran sobre a realidade da educação hoje, quando os processos de ensinar e de aprender acontecem numa espécie de simbiose profunda entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. “Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (MORAN, 2015).

Diretrizes para a formação do professor contemporâneo

Como já apontamos, para lidar com tecnologias digitais que têm se tornado presença cada vez mais constante em nosso cotidiano de modo a incorporá-las aos processos educativos, inicialmente é preciso repensar os paradigmas educacionais por meio de perspectivas teóricas que possam embasar a reinvenção dos caminhos, das técnicas, dos procedimentos necessários para o planejamento e a execução de uma aula, de um curso, de um projeto educacional. Assim, mais que utilizar tecnologias digitais educacionais, seria preciso formar as bases de uma educação verdadeiramente tecnológica.

As questões a serem enfrentadas na formação professores no que se refere ao uso da tecnologia digital foram apresentadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001 que apontou em seu relatório inicial a “Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações” (BRASIL, 2001, p.25) e classificou como raras as iniciativas de formação docente que garantam ao futuro professor os saberes relativos à prática pedagógica que inclua recursos tecnológicos como “computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet, programas e softwares educativos”. (BRASIL, 2001, p.26). A partir dessa constatação, o Parecer em questão determinou em seu artigo 2º.:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:[...]

VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (BRASIL, 2001, p. 62)

A inserção das tecnologias digitais também foi pautada na atual diretriz curricular para a formação inicial e continuada de professores expressa pelo Parecer CNE/CP 02/2015 do Ministério da Educação a qual parametriza no artigo 5º., incisos V, VI e VII que o currículo esteja atento às necessidades emergentes das mudanças sociais e educacionais, em organização curricular que propicie ao futuro professor participar da cultura digital para atender a finalidades de cunho individual, acadêmica e/ou profissionalmente. O Parecer CNE/CP 02/2015 prevê em seu artigo 5º:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): [...]

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) profissionais do magistério e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus pro-

cessos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade. (BRASIL, 2015, p. 25).

O documento assegura aos futuros docentes uma formação que considera a transformação do conhecimento, que inclua dispositivos digitais (computador, tablet, smartphone, etc.) conectados ou não à internet como recurso pedagógico e como fonte para ampliação cultural, que proponha a construção de espaços curriculares destinados à reflexão sobre o processo de construção de linguagens múltiplas e seus diferentes espaços de uso. O artigo 5º. evidencia ser necessário não somente o uso competente das tecnologias digitais, mas a reflexão crítica desse uso, o que entendemos ser fundamental para o aprimoramento do letramento digital dos futuros professores. Entretanto, essas propostas das diretrizes curriculares em questão nos levam a indagar: que mudanças são necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem considere os multiletramentos? Como construir para os cursos de formação inicial um currículo para o letramento digital dos futuros professores? Que componentes e conteúdos precisam ser incluídos na estrutura curricular? São perguntas desafiantes cujas respostas não cabem no espaço de um artigo ou de um capítulo, mas vão se fazendo nas discussões que a pesquisa e a vivência docente fomentam e demandam em diversos âmbitos.

Quando se vive a formação de professores, e especificamente a formação desses profissionais que irão lidar com o ensino para crianças, jovens e também adultos no contexto brasileiro, fica explícito que tratamos de um universo muito diversificado de formandos. A diversidade em relação a vários aspectos (idade, acesso a bens culturais,

formação pgressa e outros) mostra um pouco da própria diversidade do contexto no qual irão atuar esses profissionais, mas mostra também um panorama de múltiplos tipos de cultura cuja mescla ganha contornos significativos pela conjuntura de avanço extremamente rápido das tecnologias digitais que criam uma cultura “ciber” a qual, no entanto, convive com outras culturas que são igualmente marcantes em termos de práticas vivenciadas.

E, se considerarmos as práticas concretas dos indivíduos e as diversas ideologias, as relações de poder, a inserção do indivíduo na história, as culturas locais, as identidades, as relações entre os diversos grupos e o letramento como processo fundamentalmente ligado a tais práticas (e aos efeitos delas), ele deve ser compreendido como produto da história, da cultura e dos discursos, segundo Street (2014). Desse modo, formar professores para os multiletramentos compreende criar caminhos ou “pedagogias” propícias para o objetivo de direcionar o indivíduo para a vivência de novos letramentos considerando suas práticas atuais (ROJO, 2012) ou para a transformação de seu estado ou condição relativamente aos seus letramentos (SOARES, 2002).

O letramento digital na formação de professores de Língua Portuguesa

As orientações das diretrizes curriculares e da base teórica preconizam uma formação de professores multiculturais e multiletrados. Sob a tutela desse referencial, surgem muitas questões para a reflexão, tais como: os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras têm inserido como o letramento digital na formação inicial dos futuros docentes? A formação continuada está sendo capaz de habilitar os docentes a letrar digitalmente seus alunos? Que saberes e práticas os professores em exercício têm demonstrado sobre o letramento digital? Além de todas essas questões, o resultado da pesquisa que apontou a

precariedade de saberes referentes ao ensino do hipertexto, direcionou a discussão do grupo de estudos para a reflexão dos componentes curriculares e dos fundamentos teórico-metodológicos necessários para formar professores letrados digitais que por sua vez estejam aptos a letrar digitalmente seus alunos.

A reflexão sobre todas as questões apontadas culminou na definição inicial de 4 (quatro) diretrizes que o grupo pontuou como importantes para a (re)formulação de Projetos Pedagógicos dos cursos de formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, ações essas pautadas tanto na orientação das diretrizes do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 02/2015 quanto no papel do professor como sujeito que participa e que forma outros para participar de práticas sócio-comunicativas em circulação no ambiente virtual. Essas ações são também pautadas na visão processual defendida por Sacristán (1998), segundo a qual o currículo é visto como o resultado de práticas desenvolvidas em diferentes dimensões⁴. Diante dessas premissas, a reflexão do grupo aponta como ações:

- (i) Atualizar os currículos dos cursos valorizando a formação profissional sob a perspectiva do(s) multiletramento(s), em especial, do letramento digital;
- (ii) Fomentar a cibercultura no ambiente acadêmico, dando significado ao ciberespaço como espaço de formação multicultural e acadêmico-profissional;

4. Dimensões: (1) o currículo prescrito e regulamentado, aquele que se constrói no âmbito de decisões políticas e administrativas; (2) o currículo planejado para professores e estudantes, expresso no desenvolvimento de materiais, guias etc.; (3) o currículo organizado nas diferentes instituições de ensino, ou seja, as práticas organizacionais em torno do currículo; (4) o currículo em ação, a reelaboração das prescrições na prática docente, nos planos dos professores, nas suas ações e nas tarefas acadêmicas desenvolvidas junto aos alunos; e (5) o currículo avaliado, materializado nas práticas de controle internas e externas (p. 139)

(iii) Introduzir hipertexto/gênero digital como componente curricular abordado em seu aspecto linguístico, estrutural e discursivo;

(iv) Criar espaço no currículo para a produção de materiais didáticos digitais e de práticas de ensino com metodologia adequada à exploração do hipertexto/gênero digital que proporcionem o aprimoramento do letramento digital.

A atualização dos currículos sob a perspectiva do(s) multiletramento(s) toma como premissa que o professor em formação, ao “ler o mundo”, precisa se sentir primeiramente impelido, instigado a fazê-lo de uma perspectiva que considere os diferentes signos presentes na dinâmica social. Lembrando Martin-Barbero (2014), se considerarmos a textura dialógica como algo presente tanto na constituição do símbolo como na da subjetividade, o eu só se realizaria de fato na reciprocidade da interlocução. Consideramos que a formação, para acontecer na diversidade, precisa de fato considerar esta diversidade, a “mesclagem de culturas” do mundo que se reflete na escola e na universidade. É somente pela via do diálogo que o caminho do plural pode ser traçado.

Assim, a “atualização” dos currículos na perspectiva dos multitramentos só é possível, na prática, se conjugada à abertura da agência formativa à perspectiva do múltiplo. E a perspectiva do múltiplo implica necessariamente considerar a cultura oral, a cultura escrita e a cultura digital, todas elas em suas múltiplas configurações e em relação umas com as outras. Num lugar como a universidade, onde tradicionalmente se valoriza a cultura escrita, ou melhor, uma parte da cultura escrita considerada como o objeto de valor “por excelência” numa sociedade grafocêntrica como a nossa, é um grande desafio trabalhar (n)a diversidade para incluir na formação do professor práticas

de leitura e de produção em circulação tanto da cultura impressa como da cultura digital.

Com relação a fomentar a cibercultura, tal orientação refere-se à necessidade de o currículo validar o ciberespaço como locus significativo tanto para a vivência cultural do professor como para o desenvolvimento de sua formação acadêmico-profissional. Desse modo, faz-se necessário não somente estar aberto à perspectiva dos múltiplos letramentos, mas considerar efetivamente o ciberespaço como parte da dinâmica de formação não somente no âmbito das disciplinas (mas também delas), mas na vivência universitária e acadêmica do profissional em formação. Isso implica estimular, planejar e implementar produtivamente atividades, eventos, projetos e outras tantas demandas dos processos de aprendizagem e da vida cultural dos atores da universidade no espaço virtual, considerando as potencialidades de um processo híbrido. Este processo de utilização do ciberespaço embora, na verdade, já seja uma realidade pela utilização de tecnologias digitais na sala de aula, são práticas muitas vezes isoladas, pouco planejadas e não valorizadas ou legitimadas pelas instituições de ensino.

Sobre o conhecimento teórico fundamental ao professor de Língua Portuguesa, acreditamos que as temáticas ligadas ao hipertexto/gênero digital, e à sua relação com o ensino de língua(s), devem ser consideradas como componentes curriculares específicos para o curso de Letras. Além do conhecimento teórico dos aspectos linguístico, textual e discursivo do hipertexto/gênero digital, é imprescindível que a formação do professor de Língua Portuguesa ofereça espaço para a ponte entre a teoria e a prática salientando o caráter metodológico para que o futuro docente torne-se apto a traçar estratégias para trabalhar o letramento digital com seus alunos e também a produzir e avaliar materiais didáticos que podem ajudar nessa tarefa.

Mesmo que muitos não concordem totalmente com afirmações como a de Ramal (2000) de que as práticas escolares tradicionais não vão poder se sustentar no contexto ‘cibercultural’ por conta de uma nova “ecologia cognitiva” que estaria se desenhando, é preciso reconhecer que são necessárias novas rotas de “navegação” no fundo contemporâneo. É preciso mais do que simplesmente usar a tecnologia. Para a formação profissional, é fundamental traçar percursos metodologicamente formativos.

Considerações finais

Consideramos a formação dos professores de Português na conjuntura atual um enorme desafio que engloba superar não somente as dificuldades que se tornaram “inerentes” à formação docente, de forma geral, devido ao seu processo histórico - como a falta de articulação entre o conhecimento teórico e a prática profissional; a própria constituição da profissão docente, acrescida de um contexto historicamente desfavorável para o professor em termos de sua carreira e de suas condições de trabalho; a tradição “conteudística” de nossa estrutura curricular, dentre outras.

Esse desafio engloba inserir a cibercultura na formação docente por meio da inclusão no projeto pedagógico de concepções amplas de comunicação, formas de ensino-aprendizagem, multimodalidade e multiletramento considerados na perspectiva das práticas sociais tanto do sujeito usuário quanto do profissional do ensino. Consideramos fundamental a presença do hipertexto na dinâmica de formação profissional como objeto de ensino e aprendizagem e na prática sócio-discursiva.

É na confluência dos aspectos que caracterizam o currículo como processo (em construção permanente) e no contexto de enormes

mudanças que vivenciamos hoje que apresentamos ações que podem contribuir para (re)pensarmos os desafios contemporâneos da formação de professores de Português. Acreditamos que as ações apontadas precisam de reflexão contínua, uma vez que o currículo é processo controverso e dinâmico que se constrói e se desconstrói continuamente.

Referências

ARAÚJO, Júlio César. **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. In: ARAÚJO, Júlio César. (org). *Internet e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 15–18.

BRASIL, Lei de Diretrizes. **Parecer CNE/CP 009/2001- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Documento aprovado em, v. 8, n. 05, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8–12, 02 de julho de 2015.

BUCKINGHAM, David. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Revista Educação Real. Porto Alegre, vol. 35, n 3, p. 37–58, set/dez, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/13077/10270>

COSCARRELLI, Carla Viana. **Os dons do hipertexto. Littera: Revista de Linguística e Literatura**. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v.4, n.4, jul/dez, 2006. p.7–19. Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/DonsDoHipertexto.pdf>>

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KURTZ, F. **Tecnologias de informação e comunicação e formação docente em letras: uma análise qualitativa da legislação brasileira e portuguesa**. Texto Livre. Ano: 2015. Volume: 8 – Número: 2. Disponível em <http://periodicos.lettras.ufmg.br/index.php/textolivre>

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

MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PENIN, S. et al. **Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 55–72, jan./abr. 2014.

RAMAL, Andréa C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 (Estratégias de ensino)

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento digital**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 abr 2017.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno – 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.