

# LETRAMENTO DIGITAL: O USO DE TECNOLOGIAS COMO MEDIADORAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA

Mauriceia Silva de Paula Vieira – UFLA  
mauriceia@dch.ufla.br

## Introdução

As diferentes tecnologias presentes na sociedade trazem, para o cenário atual, discussões sobre o tema letramento (s) e sobre os gêneros textuais que congregam em sua constituição diversos recursos multimodais e/ou multissemióticos. Se por um lado, há uma multiplicidade de artefatos (computadores, *ipods*, *ipads* etc.) que possibilitam que essas informações estejam disponíveis a um click, por outro, essa gama de “inovações” descortinam um cenário em que desafios, possibilidades e perdas caminham juntos e impactam não só o processo ensino aprendizagem da leitura, mas a sociedade de modo geral. O conceito de letramento, presente na década de 80, dá lugar a termos como letramentos e multiletramentos. Para Santaella (2003), a complexidade da cultura contemporânea é fruto da coexistência de seis tipos de lógicas comunicacionais e culturais: a cultura oral, a escrita, a imprensa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura. Diversos gêneros textuais que circulam socialmente combinam imagens visuais e texto impresso, exploram cores, *layouts* e diversas outras semioses e circulam em mídias impressas e/ou *on line*, evidenciado que há uma sincronia entre formações culturais distintas e os gêneros textuais, enquanto artefatos sócio históricos. Assim, este trabalho está circunscrito à discussão sobre o ensino da leitura, ancorado no binômio tecnologias e gêneros digitais. Seu objetivo é apresentar resultados parciais da pesquisa Letramento digital<sup>1</sup> que investiga o uso de tecnologias digitais no ensino da leitura, de modo a desenvolver a proficiência leitora dos alunos. O quadro teórico advém dos estudos de Rojo (2009; 2012 e 2013), Santaella (2003 e 2007) e Dionísio (2010). A metodologia empregada consiste na análise de entrevistas destinadas a alunos e a professores do ensino fundamental. Os resultados parciais apontam que o uso da tecnologia, como ferramenta mediadora, ainda é incipiente em sala de aula e que é necessário investir na capacitação e na formação docente.

## 1. Leitores e tecnologias: diálogos em construção

Tornou-se lugar comum afirmar que as tecnologias modificam as diversas esferas da atividade humana. Para Lúcia Santaella (2003) as inovações tecnológicas e comunicativas presentes na sociedade moldam a organização social, uma vez que são estruturadoras das relações de tempo e espaço às quais o pensamento e a sensibilidade do homem se conformam.

As primeiras sociedades humanas centravam sua comunicação na oralidade. Os conhecimentos produzidos, as crenças, enfim, todo o saber cultural era transmitido oralmente de geração a geração. A memória era a “ferramenta” que permitia o acervo de informações para posterior transmissão. A comunicação face a face ocorria no mesmo tempo e espaço e a presença dos interlocutores era essencial, fosse num sistema de negociação de turnos ou em comunicações para um grande número de participantes. Com o surgimento da escrita, novas tecnologias, intrinsecamente ligadas a tal inovação, foram desenvolvidas: a inscrição em barro, o papiro, o pergaminho, o papel, a tinta, o livro e, também a escrita tipográfica. Surgiram periódicos, jornais, revistas, romances, etc. e o espaço biblioteca. Tais tecnologias,

---

<sup>1</sup> Letramento digital: diagnóstico sobre o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura em escolas públicas mineiras. Edital 12/2013FAPEMIG/CAPES.

ao libertarem a memória da tarefa de armazenar tantas informações, transformaram “o papel” em uma espécie de memória para o registro e a difusão de informações e conhecimentos em maior escala.

A tecnologia da escrita passa a ocupar um papel primordial em várias sociedades e possibilita organizar e regulamentar “por escrito” as normas dessa nova sociedade grafocêntrica. Além disso, a escrita baliza não só as relações pessoais como também as relações de poder que se configuram nestes novos espaços sociais instituídos, uma vez que “não é possível confinar os efeitos de uma tecnologia nova em uma esfera limitada da atividade humana” (POSTMAN, 1994, p.27). Ainda, segundo Postman, é um “erro supor que qualquer inovação tecnológica tem um efeito unilateral apenas” (POSTMAN, 1994, p. 14).

Assim como ocorreu com a invenção da escrita, da prensa tipográfica, do relógio, do rádio, da televisão etc. as tecnologias digitais trazem impactos que afetam a linguagem, a cultura e a cognição, pois

As novas tecnologias alteram a estrutura de nossos interesses: as coisas *sobre* as quais pensamos. Alteram o caráter de nossos símbolos: as coisas *com* que pensamos. E alteram a natureza da comunidade: a arena na qual os pensamentos se desenvolvem (POSTMAN, 1994, p. 29).

Nesse sentido, entendemos que as diferentes tecnologias digitais, mais do que simples ferramentas, correspondem a modos de organizar, distribuir e veicular conhecimentos em um contexto social globalizado e complexo. Essa complexidade, segundo Santaella (2007), é fruto da coexistência de seis tipos de lógicas comunicacionais e culturais: a cultura oral, a escrita, a imprensa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura. Cada nova cultura que surgia provocava alterações nas funções sociais realizadas pelas tecnologias precedentes e também era influenciada por essas tecnologias, em um movimento dialético. Assim, na contemporaneidade, encontramos uma sincronia e uma fluidez entre formações culturais distintas, de modo que uma cultura abarca todas as formas precedentes, de forma interconectada.

Santaella (2007) discorre sobre as cinco gerações tecnológicas de linguagem e de comunicação, conforme quadro a seguir:

Tecnologias do reprodutível: Produzidas com o auxílio de tecnologias eletromecânicas, introduziram o automatismo e a mecanização da vida. Jornais, foto e cinema configuram-se como as inovações que lançaram as bases para a cultura de massa.
Tecnologias da difusão: O rádio e a televisão, ícones de inovação tecnológica em termos de difusão, permitiram a ascensão das culturas de massa.
Tecnologias do disponível: o advento de inovações tecnológicas de pequeno porte (tv a cabo, vídeo cassete, máquinas de xerox, etc.) permitiu o surgimento de cultura de mídias. Tais tecnologias instauram processos de comunicação mais segmentados e voltados para público específico.
Tecnologia do acesso: o computador e o advento da internet possibilitaram a criação do ciberespaço, do navegar em redes, da interatividade, do hipertexto. Tais tecnologias

permitiram agregar, em uma mesma superfície, todos os tipos de textos, som, imagem, voz, mobilidade, etc. As tecnologias do acesso possibilitaram novas formas de armazenamento, de manipulação e de difusão da informação, configurando-se como tecnologias da inteligência (conforme LEVY, 1998).

Tecnologias da conexão contínua: constituído por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos. Seu traço mais característico é a mobilidade, o que permite o acesso à informação e o envio de mensagens a qualquer momento – conexão contínua. As inovações tecnológicas que se destacam são os dispositivos móveis

Para a autora, tais tecnologias impactam nos modos de leitura e nos modelos de leitores. Para Santaella (2003) há três tipos básicos de leitores: o leitor contemplativo, o leitor do mundo em movimento e o leitor virtual.

O leitor contemplativo corresponde ao leitor do papel e da tela. Trata-se de um leitor contemplativo e meditativo que pode se reportar aos livros e aos materiais sígnicos. Um mesmo livro pode ser consultado diversas vezes pelo leitor, um mesmo quadro pode ser visto tanto quanto possível. Sendo objetos imóveis, é o leitor que os procura, escolhe-os e delibera sobre o tempo que o desejo lhe faz dispensar a eles.

Com o advento do jornal, surge o leitor fragmentado, movente, uma vez que o jornal possui uma efemeridade. Esse leitor é bombardeado por uma cultura grafocêntrica em que o escrito se prolifera no ambiente urbano: leitor de sinais, de *outdoors*, de diagramas e mapas. A televisão e os meios de comunicação em massa aliam sons, imagens, fala, movimento, ruídos etc. estão imbricados e provocam mudanças nos modos de leitura e no perfil desse leitor.

Com o surgimento das tecnologias do acesso e da conexão contínua, a sociedade depara-se com outro tipo de leitor: o leitor da cultura digital e do hipertexto; aquele que usa os links para navegar por páginas e sites buscando interagir com o outro por meio de palavras, imagens, músicas, vídeos, etc. Esse leitor lida com várias semioses, navega na tela do computador, programa leituras. Não é mais um leitor que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com seus passos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, de forma colaborativa e descentrada (SANTAELLA, 2003).

Nesses diferentes contextos sociais, os textos que circulam também foram se modificando e hoje o que encontramos é a coexistência de diversas tecnologias (caneta, caderno, borracha, lápis, a tela do computador, do *smartphone/ tablet*) e de diversos modelos de textos. Ao conceito de texto foi acrescida a noção de hipertexto. Tal noção, surgida em 1945, a partir dos estudos de Vannevar Bush, é vista como um processo de acesso e de gerenciamento de informações baseado em redes associativas e não lineares e parte do princípio de que a mente humana opera por associações. Hoje já sabemos que a complexidade do termo hipertexto exige que pensemos não apenas no texto em ambientes digitais, mas também a textos que possuem impressos que possuem links e ramificações, tais como, notas de rodapé, por exemplo. Assim, na contemporaneidade, entendemos que o conceito de texto está atrelada à noção de hipertexto, na medida em que possibilita ao leitor estabelecer uma série de conexões com outros textos. Por sua vez, o texto em um ambiente digital vai possibilitar/exigir outras posturas do leitor, outras formas de interação com o texto, enfim, exigirá habilidades relacionadas aos multiletramentos.

## 2. Leitura: do letramento aos multiletramentos

O tema leitura encontra espaço nas discussões atuais, principalmente, quando o foco é o uso de tecnologias e a formação docente. De um lado, o contexto contemporâneo exige dos leitores habilidades diversas em relação aos textos que circulam socialmente. De outro, as avaliações externas e a mídia apregoam os baixos resultados do Brasil nos exames nacionais e internacionais. De um modo geral, a sociedade brasileira é marcada por um percentual significativo de não leitores. Brito (2004) esclarece que o problema de acesso à educação no Brasil é antigo e está relacionado à condição de país com grande desigualdade social, com a riqueza econômica e cultural concentrada nas mãos de uma pequena parte da população. Ao lado dessa constatação, há, ainda, as condições sociais específicas do Brasil que contribuem para o baixo nível de letramento. Brito (2004) lembra que no passado, em função da organização agrário-exportadora da economia brasileira, não havia interesse do sistema que a população trabalhadora se escolarizasse.

Atualmente, em virtude do processo de globalização é necessário realizar determinadas tarefas que envolvem ler e escrever para participar da sociedade e ter acesso aos bens culturais. A discussão sobre a leitura e sobre os letramentos, nesse viés, coloca-se como um desafio para pesquisadores que se dedicam às questões sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. É inegável que o processo de globalização impactou, sobremaneira, nos modos de lidar com a informação, uma vez que as informações estão disponíveis e circulam numa velocidade surpreendente. Se por um lado, há uma multiplicidade de informações disponíveis a um click, por outro, essas as tecnologias contemporâneas articulam a integração de várias semioses e os textos que passaram a circular socialmente integram diversos recursos como imagens, cores, sons, links etc. configurando-se como multimodais (ROJO, 2009). Dionísio (2010) chama a atenção para o fato de que:

As alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; estes são apenas alguns exemplos que deixam transparecer a necessidade de revisão do conceito de leitura e de suas estratégias que utilizamos em nossas aulas. Conseqüentemente, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.) que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Precisamos falar em multiletramento! (DIONÍSIO, 2010, p.164-165)

A noção de multiletramento pode ser compreendida como um contínuo em relação à noção de letramento proposto na década de 80. Não se trata de uma ruptura, mas da necessidade de que as práticas leitoras sejam ampliadas em decorrência do contexto em que estamos inseridos. Chartier (1998) pondera que a tela do computador permite usos, manuseios e intervenções do leitor mais numerosos e mais livres do que o suporte impresso. Assim, escrita e leitura dialogam, mesclam-se e se interpenetram a partir do advento das tecnologias que colocam, ainda, em xeque um modelo de autoria centrado em editores, uma vez que essas mídias digitais permitem que uma diversidade de gêneros seja produzida e difundida. Por sua vez, Rojo (2013) afirma que

se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas (ROJO, 2013, p.08).

Braga (2007) argumenta que os diferentes recursos oferecidos pelas tecnologias digitais possibilitaram propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo. Seus estudos evidenciam ainda que a interatividade do material hipertextual favorece o estudo reflexivo, uma vez que permite ao aprendiz verificar, de modo mais ágil, a pertinência das hipóteses construídas durante o processo.

É importante salientar que, em relação ao uso de tecnologias digitais em sala de aula, partimos do pressuposto de que o computador é mais uma ferramenta que permitirá que o aprendiz desenvolva competências e habilidades necessárias para lidar com a multiplicidade de informações que circulam, analisando-as de forma crítico-reflexiva. Assim, não se trata apenas de uma concepção de que seja necessário/importante o uso da tecnologia de *per si* em sala de aula. Antes, trata-se de um entendimento de que o professor ao selecionar determinado conteúdo/tema a ser trabalhado, tenha consciência dos limites e possibilidades das estratégias/ferramentas utilizadas.

### **3. As tecnologias como mediadoras no processo ensino aprendizagem da leitura**

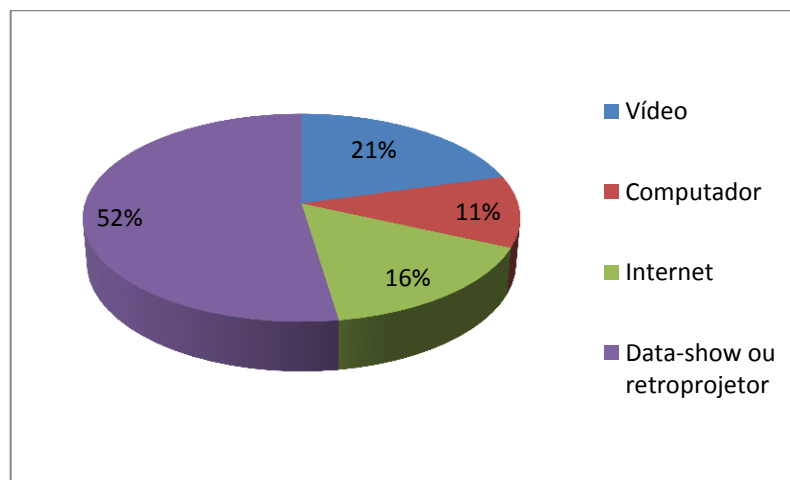
Nesta seção, apresentaremos os resultados parciais da pesquisa. Uma das questões que buscamos compreender diz respeito aos espaços em que os entrevistados utilizam as tecnologias digitais. Percebemos que a utilização ocorre em sua maior porcentagem na residência do aluno. Isso indica que o acesso aos equipamentos já é possível e demonstra, ainda, condições socioeconômicas menos áridas do que aquelas que presenciamos na década do 80, em que aparelhos tecnológicos eram equiparados a artigos de luxo. De um modo geral, tais artefatos já se popularizaram e estão mais acessíveis a uma parcela da população. Outro dado relevante e que vem corroborar a ideia de que nossos alunos são nativos digitais é o fato de que 84,6% dos entrevistados afirmam que aprenderam sozinhos a usar o computador. Além disso, 100% dos entrevistados possuem celular conectado à internet. Tais dados evidenciam o que Santaella (2003) chama de leitor virtual: aquele que se encontra em estado de prontidão, que lida com várias semioses, navega na tela do computador, programa leituras. Não é mais um leitor que segue as sequências de um texto, virando páginas e páginas, embora essas práticas leitoras coexistam e sejam realizadas por esses nativos digitais, sobretudo em espaços de educação formal.

Entretanto, quando discutimos sobre o uso de tecnologias na escola nos deparamos com dados que nos permitem perceber um certo descompasso entre a escola e o contexto social em que o aprendiz está inserido. Na escola, a preponderância, segundo os informantes, é do uso de *data show* nas aulas de língua portuguesa (52%). Em segundo lugar, o vídeo é a tecnologia mais utilizada (21%) e por fim aparecem a internet e o computador (16% e 11%, respectivamente). Assim, o uso mais recorrente<sup>2</sup> é o das tecnologias do disponível, relacionadas ao modelo de leitor contemplativo. Embora a tecnologia mais utilizada seja o *data show*, é preciso ressaltar que o que ele permite é a reprodução, em outro suporte, de textos que poderiam circular de forma impressa no espaço escolar, uma vez que ele não possibilita ao leitor navegar por outras páginas, por meio de links. O gráfico a seguir evidencia o uso preponderante dessa tecnologia.

---

<sup>2</sup> Não incluímos o livro como tecnologia, uma vez que pesquisas indicam que o livro didático é o suporte/tecnologia presente diariamente em sala de aula, sobretudo a partir do PNLD.

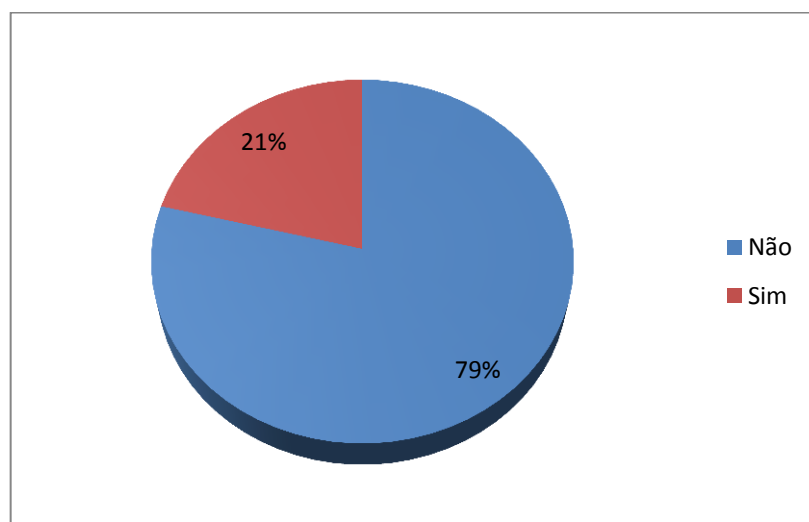
Gráfico1: Uso de TIC na escola.



Fonte: Dados da pesquisa Letramento digital.

Levantamos a hipótese de que talvez o professor não utilizasse as tecnologias digitais na escola, mas que solicitasse ou orientasse que os alunos a utilizassem para desenvolver atividades e pesquisas. Entretanto, os dados não apontaram que 79% dos alunos afirmam que o professor de Língua Portuguesa não solicita que os alunos utilizem as tecnologias digitais para fazerem atividades extraclasse e alguns especificam que o material a ser utilizado deve ser, por exemplo, jornais e revistas impressos. Conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Uso de tecnologias por solicitação docente.

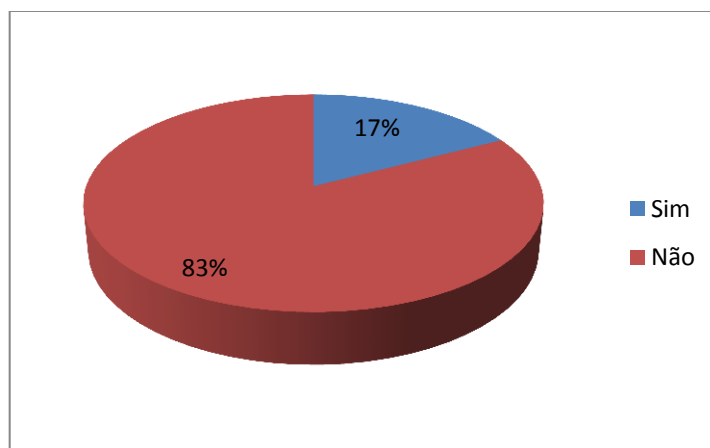


Fonte: Dados da pesquisa Letramento digital.

Segundo os alunos, os professores não solicitam que os aprendizes usem, nas tarefas realizadas em casa, as tecnologias digitais. Tais dados novamente evidenciam a pouca utilização das tecnologias digitais como ferramenta metodológica para a aprendizagem da

leitura entre os entrevistados. É importante ressaltar que as escolas analisadas possuem laboratórios de informática em suas dependências. Entretanto, esses laboratórios parecem ser subutilizados, conforme mostram os dados a seguir.

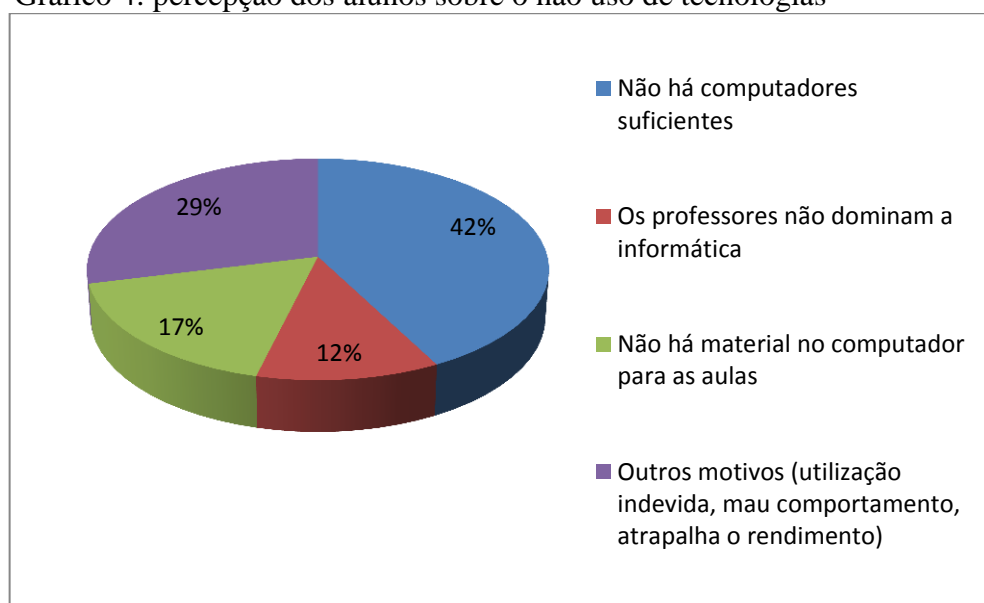
Gráfico 3: utilização do laboratório de informática na escola.



Fonte: Dados da pesquisa Letramento digital.

Na percepção dos alunos entrevistados, o professor não utiliza o laboratório por que não há computadores suficientes. Apenas 12% considera que os professores não dominam a informática e 29% julga que o mau comportamento dos alunos em sala é que impede a utilização do laboratório. Mas, é importante ressaltar que os professores entrevistados afirmaram fazer uso de tecnologias digitais em seu cotidiano, seja enviando e-mails, seja consultando sites, seja para prepararem aula.

Gráfico 4: percepção dos alunos sobre o não uso de tecnologias



Fonte: Dados da pesquisa Letramento digital.

Na percepção dos professores entrevistados os fatores que impedem e ou dificultam o uso das tecnologias digitais em ambiente escolar refere-se desde ao sistema operacional utilizado, até o fato de não haver pessoal disponível para auxiliá-lo, caso necessitem. Outra questão apontada é a falta de manutenção das máquinas que acabam ficando desatualizadas. Por fim, os professores apontam que o não uso também se deve ao receio de que os alunos danifiquem os computadores.

Um aspecto relevante na utilização das tecnologias digitais como mediadoras é o fato de que é importante que a escola e os professores estejam aptos a ensinar os alunos a utilizarem esses artefatos como tecnologias do conhecimento. Para isso, o aprendiz precisa saber selecionar os conteúdos que se encontram disponíveis e dar um tratamento adequado à informação, descartando aquelas que não acrescentam ou que pouco acrescentam a seu projeto de aprendizagem. Trata-se de aprender a gerir o próprio conhecimento, aprendendo a aprender por meio das tecnologias. Por fim, concordamos com Rojo (2013) e entendemos que é

preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. (ROJO, 2013, p. 7)

Nesse mesmo viés de discussão, Lemke (2010) argumenta que enquanto a criança lida com diversos recursos semióticos diferentes, a escola ensina usar apenas a escrita. Para o autor, é preciso trabalhar com habilidades interpretativas, ampliando as habilidades de leitura dos alunos, de modo que os aprendizes possam analisar textos impressos, vídeo ou filme, fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos.

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE, 2010)

De forma mais incisiva, Lemke afirma:

Habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem de forma aproximada a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica, mas precisamos compreender o quão estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada para que possamos ver o quanto a mais do que estamos dando hoje os estudantes precisarão no futuro. Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.) (LEMKE, 2010, sp)



Esse é o desafio posto a professores que trabalham com a leitura: o de ensinar o aluno a ser um sujeito que seleciona, que analisa, que combina várias linguagens e semioses a fim de interagir e de não se perder no emaranhado de informações.

### **Considerações finais**

Ao discutirmos a interface entre tecnologias e ensino da leitura buscamos entender que uso se faz das tecnologias como ferramentas mediadoras no ensino aprendizagem da leitura em sala de aula. Partimos do entendimento de que as diferentes tecnologias produzem impactos nos modos de organizar as informações e, conseqüentemente, na gestão do conhecimento. Em relação ao uso das tecnologias digitais como recurso metodológico, os dados analisados nos apontam alguns descompassos entre a escola e a formação de leitores. Se por um lado, as tecnologias digitais encontram-se presentes em várias esferas da sociedade: nos bancos, shoppings, supermercados, e também nas escolas (na secretaria, na biblioteca, na sala dos professores e também no laboratório de informática), por outro, os dados apontam uma baixa utilização desses equipamentos como ferramentas no processo de ensino aprendizagem da leitura. Assim, não se trata da não existência do computador na escola, mas sim da percepção dos alunos de que o computador não “pode” ser usado.

Nesse sentido, percebemos que, enquanto os aprendizes são considerados como nativos digitais e estão se constituindo, nas práticas de leitura fora da escola, como leitores da cultura digital, no espaço escolar tais leitores estão circunscritos a modelos de leitores, muitas vezes, centrados no papel. Não desconsideramos a relevância dessas práticas de formação do leitor, mas se a complexidade de nossa cultura deve-se à coexistência (e não exclusão) de diferentes lógicas comunicacionais e culturais, como proposto por Santaella (2003), então entendemos que a formação desse leitor precisa contemplar as questões relacionadas aos multiletramentos. Por outro lado, também é preciso investir na formação (inicial e continuada) e na capacitação docente para que o professor seja mediador nesse processo de formação de leitores.

### **Referências bibliográficas**

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (org.) *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRAGA, Denise Bértoli. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela Internet. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 49, n. 2, Dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 01 Dez. 2013.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. 2.ed. – São Paulo : Global, 2004.

CHARTIER, R. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. SP: EDUNESP

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2010.

LEMKE, Jay L.. Letramento metamidiático: Transformando significados e Mídias **Trab. Linguista. apl.**, Campinas, v 49, n.2, dezembro de 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 de novembro de 2013.

LEVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo, Edições Loyola, 1998.

POSTMAN, Neil. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. – São Paulo : Nobel, 1994. Tradução de Reinaldo Guarany.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n 22, dez. 2003.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007, 468p.