

LETRAMENTO DIGITAL E A EMANCIPAÇÃO DO CIDADÃO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Roberta Santana Barroso (UENF)

robertasantana460@gmail.com

Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)

clodoaldosanches@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

Este estudo pretende demonstrar a necessidade de ampliar uma opção de leitura, em especial, do letramento digital (LD), como estratégia de emancipação do indivíduo pertencente a uma sociedade pós-moderna que se caracteriza, principalmente, pela capacidade de construção e reconstrução frequente de sentido do mundo constituído de múltiplas linguagens. Na construção deste artigo, realizou-se pesquisa bibliográfica de base qualitativa por meio de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. Para tanto, autores como Coscarelli; Ribeiro (2005), Lank-shear; Knobel (2011) e Meyers, Erickson e Small (2013) entre outros foram de grande relevância. O artigo em tela tem por objetivo a proposição de uma abordagem educacional em ampliar as capacidades letradas dos estudantes mediante às mídias digitais no desenvolvimento de competências leitoras em uma concepção crítica para sua participação social.

Palavras-chave:

Letramento digital. Pós-modernidade. Emancipação cidadã.

ABSTRACT

This study aims to demonstrate the need to expand a reading option, in particular, of digital literacy (LD), as a strategy for the emancipation of the individual belonging to a postmodern society that is characterized mainly by the capacity of construction and reconstruction frequent sense of the world made up of multiple languages. In the construction of this article, a bibliographic research of qualitative basis was carried out through theoretical sources that support the search for answers on the topic addressed. For that, authors like Coscarelli; Ribeiro (2005), Lank-shear; Knobel (2011) and Meyers, Erickson and Small (2013), among others, were of great relevance. The article in question aims to propose an educational approach to expand the literacy skills of students through digital media in the development of reading skills in a critical conception for their social participation.

Keywords:

Postmodernity. Digital literacy. Citizen emancipation.

1. Introdução

Ao partir do pressuposto que educar é proporcionar a melhoria das qualidades em cada indivíduo, é relevante observar como Peixoto (2008, p. 36) corrobora com esse pensamento quando destaca que “educar é um ato criador, é dar vida”. Logo, por meio deste ato de criar, o ser humano pode construir uma concepção crítica de si mesmo e da sociedade em que pertence. Esse novo modelo educacional deve criar, ampliar no estudante/sujeito a capacidade de superar os desafios e contradições que se manifestam no dia a dia, mas também, buscar novas metodologias educacionais, de forma que possa considerar todas as linguagens procedentes de uma sociedade pós-moderna. A fim de superar tais problemas, com participação social eficaz, cabe à escola o desenvolvimento da capacidade leitora de seus alunos, de forma que sejam letrados por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

De tal modo, os indivíduos terão condições de lidar com os diferentes sistemas de linguagens em seu cotidiano, provenientes da cultura pós-moderna que disponibiliza variados recursos tecnológicos. De tal modo, tais estudantes desenvolverão habilidades e competências que favorecerão condições de conhecer, interpretar, discutir textos multimidiáticos produzidos por meio de linguagens utilizadas em textos digitais; além do domínio de recursos tecnológicos existentes, de maneira que possibilitem a atuação destes sujeitos emancipados na sociedade contemporânea.

2. Leitura, construção de sentido e letramento na era pós-moderna.

No entendimento de Lévy, ler é uma atividade de seleção, esquematização, associação a outros dados, integração das palavras e imagens conforme uma memória pessoal em reconstrução permanente. (LÉVY, 2011). Por tal motivo, ao realizar uma leitura, o sujeito adquire atitudes não linear, ao relacionar um texto a outros textos, imagens, fatos, sendo a leitura uma ação de constante construção.

A leitura como processo complexo exige do leitor uma competência cognitiva para a estruturação do texto que, no fluxo temporal da leitura, produz uma sequência de reações, na qual a significação do texto é gerada. Do mesmo modo, infere-se que, sem a introdução do leitor, uma teoria do texto já não é mais possível. Assim sendo, na compreensão de Iser (1996, p. 73), isso equivale dizer que o leitor se converte na “refe-

rência de sistema” do texto, cujo sentido só se constrói pelo processo de leitura, ou seja, pela sua atuação como sujeito ativo nesse processo.

Igualmente, os textos só adquirem sua realidade quando são lidos. De acordo com Iser (1996, p. 73), “(...) isso significa que as condições de atuação do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permite construir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor”. Logo, o texto por si só não carrega significados, ele deixa pistas para a construção de significados pelo leitor a partir do seu próprio conhecimento. Essa capacidade do leitor de abstração de informações pela leitura tem sido considerada uma das habilidades mais importantes dentro do processo de leitura.

Esse leitor é denominado por Eco (1993, p. 81) de “leitor estrategista”. Do mesmo modo, o sentido de um texto também está determinado pelo seu leitor. Para um leitor estrategista, o conhecimento de mundo é indispensável quando utilizado junto com outras fontes de informação textuais, de nível fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, discursivo e imagético, quando se trata de textos multimodais.

No universo discursivo, a união desses elementos linguísticos vai favorecer a construção de sentidos em um nível elevado. Portanto, pode-se afirmar que o ato de ler demanda diversas atividades linguísticas e cognitivas. Assim, esse nível de leitura não vai ser apenas decodificação de palavras, uma vez que o leitor não compreende simplesmente um sentido que está presente no texto. Sendo assim, pode-se dizer que o leitor confere sentido ao texto (ORLANDI, 2008).

Essa nova concepção de leitor e nível de leitura faz parte da era pós-moderna, em que se caracteriza pela participação, desconstrução, texto/intertexto/hipertexto, ler e desler, entre outros. (CONNOR, 2004). Sendo assim, como já foi dito anteriormente, a leitura torna-se uma atividade participativa, interativa, meio de comunicação, na qual o leitor não é apenas receptor passivo, mas um participante ativo na construção de sentido.

Perante tal configuração, o leitor torna-se um sujeito que não se domesticou ao texto, que leu horas a fio produzindo variadas ponderações, sem que a prática leitora se tornasse uma atividade mecânica, mais sim, um ato de reflexão da sociedade que o cerca. Por isso, então, convém dizer que “a compreensão de um texto também é um exercício de convivência sociocultural” – afirma Marcuschi (2008, p. 231).

Por conseguinte, o nível de conhecimento diferenciará um leitor do outro, proporcionando várias leituras de um único texto e consequentemente uma pluralidade de construção de sentido que acontece somente pela relação entre texto e leitor. Mas é preciso incluir nessa prática a presença do autor do texto. Assim se construirá uma relação de interação entre autor/texto/leitor, de maneira que o trabalho de produção de sentido passa a ser visto como uma ação desenvolvida em conjunto, pois compreender um texto é uma atividade colaborativa (ORLANDI, 2008).

Mussalin e Bentes (2001, p. 255) alegam que “(...) a produção textual é uma construção interacional, ou seja, os interlocutores estão obrigatoriamente, e de diversas maneiras, envolvidos no processo de construção e compreensão de um texto”. Para tanto, o sentido do texto não se aloja em cada um dos interlocutores separadamente, entretanto, está no espaço discursivo criado pelos interlocutores.

Nesse percurso, infere-se que a leitura é uma atividade que exige grande participação do leitor (ISER, 1996). Se o autor construiu um texto deixando lacunas ou mensagens implícitas, caberá ao leitor completar as lacunas ou perceber essas mensagens subtendidas – evidencia Eco (1993). Assim sendo, a maneira a qual o autor constrói o texto pressupõe a participação do leitor na construção de sentido. É claro que, para chegar a essa construção, o leitor precisa levar em consideração as pistas e sinalizações que o próprio texto oferecerá.

Igualmente, tal construção envolve vários exercícios cognitivos, não é uma atividade instantânea como se imagina. Do mesmo modo, já que o sentido se completa no leitor, a escola precisa por meio da leitura de textos fazer desse sujeito um estudante letrado, capaz de compreender textos multimodais que possuam uma função social, com sentido de obtenção e compartilhamento do conhecimento no meio em que vivem. Isto porque o letramento em sua essência compreende processos de leitura vinculados a práticas sociais (SOARES, 2004).

Portanto, o letramento possibilita que o conhecimento ultrapasse os limites da escola, assim, o sujeito apresenta condições de se relacionar e intervir no mundo que o circunda. Para alcance de tais proficiências, é necessário o desenvolvimento efetivo de uma práxis de ensino que privilegie o letramento, ou seja, um trabalho que ultrapasse o código linguístico, porém, que busque “as funções e práticas da língua escrita e seu impacto na vida social (KLEIMAN, 2005, p. 9). Nesse sentido, o sujeito

letrado é capaz de compreender variados gêneros textuais, envolvendo-se em práticas sociais da era pós-moderna por intermédio da leitura.

3. *Múltiplas linguagens em uma sociedade líquida*

Avanços na ciência, medicamentos, inovações na interação benéfica com o corpo, o modo de vida da versatilidade, o efeito colateral da correspondência portátil, telepresença, onipresença, distância virtual, condicionam novos dialetos, que estão em constante evolução. Palavra de ação, som, registros (dialetos do tempo) são especializados nos métodos de mapeamento fluidos e imperceptíveis da internet e dos dialetos do espaço: imagens, gráficos e fotografias são fluidizados em fluxos consistentes. Não existem mais apoios fixos.

A inovação foi centrada em vários e variados criadores. Precisa-se destacar o ponto focal de Zygmunt Bauman, sociólogo e filósofo polonês, atualmente resignado, residente na Inglaterra, conhecido mundialmente pelo exame do que chama de inovação fluida e pela suposta ciência humana humanística. A ilustração de liquidez, ao invés de robustez, é adequada para recomendar as progressões e suavidade da inovação. Os fluidos, em vez de sólidos, não mantêm sua forma, não aderem ao tempo, não fixam o espaço.

Conforme Bauman (2001, p. 8), os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de “leveza” (BAUMAN, 2001, p. 8). Diferentemente dos sólidos, que não podem ser contidos facilmente – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com os sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados (BAUMAN, 2001).

Tudo é passageiro e transitório. Os laços são evitados e a Internet apaga as conexões, que são feitas e separadas por ela. Santaella (2007) corrobora com tal pensamento ao afirmar que o mundo é feito de territórios flutuantes, no qual os indivíduos são voláteis e se encontram em uma realidade elástica. Assim, só pessoas fluidas, confusas, em estado de permanente refutação duvidosa, transformação e constante autotransgressão podem se adaptar a esses territórios. A referida autora profere que

“quando existe, o enraizamento só pode ser dinâmico, reafirmado e reconstituído diariamente, num ato fundador, iniciático de estar de viagem, na estrada” (SANTAELLA, 2007, p. 17).

Para uma compreensão real da linguagem na comunicação digital, pesquisas a respeito argumentam que conceitos linguísticos básicos estão mudando de significado, sendo necessário um novo conjunto de conceitos para acompanhar tais avanços. Borthon e Lee (2015, p. 31) corroboram nesse sentido ressaltando que “Domínios do uso da linguagem são mais fluidos, bem como as noções de grupos e comunidades, significativas para o uso da linguagem”. Portanto, tais avanços foram acompanhados por um segundo conjunto de mudanças sociais relacionadas à globalização econômica, com o aumento da migração levando a uma maior diversidade linguística e cultural nas comunidades locais.

Os vários desdobramentos referentes ao estudo e desenvolvimento da linguagem na contemporaneidade, como o multilinguismo, a multimodalidade e a metalinguística, trazem uma ampla discussão acerca de seus vários contextos comunicativos. Tais estudos linguísticos dizem respeito às diversidades em relação à linguagem no mundo online, atinge vários campos desde a semiótica até a pragmática, bem como as relações multimodais entre a linguagem e a imagem. Assim, considerando o desenvolvimento tecnológico que envolve as áreas da linguagem, tem-se estimulado pesquisas e reflexões de modo a envolver conceitos sobre suas constantes transformações e variações.

Segundo Rojo (2009), é preciso que a linguagem dê conta das demandas atuais, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de grandes transformações de comunicação e informação. Nesse percurso, a ação da escrita é lícita considerar o sujeito e suas marcas linguísticas impregnadas do contexto digital na qual se misturam sons, imagens e movimentos. Para Rojo (2009, p. 90), tais movimentos exigem “uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam”.

Os novos formatos de práticas comunicativas refletem os caminhos de uma sociedade hipermoderna, marcada por multissemioses, multiletramentos e hiperletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015), de tal forma que se imbricam no contexto social e educacional, a partir das mídias e das tecnologias digitais, as quais pertencem as formas de interatividade no mundo da cibercultura e do LD.

A isso pode-se acrescentar que aprender a ler uma página da web significa desenvolver as habilidades para entender não apenas o texto da página, mas todo o conjunto multimodal de escrita, imagens, layout, gráficos, som e *links* de hipertexto. Chartier (2002, p. 17), por sua vez, considera que “a linguagem digital influencia na linguagem escrita, a ponto de transformá-la, atingindo principalmente a produção de textos”. Logo, diante de tal afirmação, verifica-se a mobilidade da escrita, podendo ser inventada ou moldada variadas vezes, em diversos formatos, ou seja, a linguagem é fruto da sociedade que se instaura, portanto cada vez mais líquida.

4. *Letramento digital na emancipação do indivíduo*

Estudos e pesquisas sobre o LD abordam as questões do que significa ser um membro letrado na sociedade na era digital. O termo LD é um dos muitos que têm sido usados conforme a mudança da mídia digital. Outros incluem: novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) e letramentos eletrônicos (WARSCHAUER, 1999). O termo até agora resistiu a uma definição precisa. Como Meyers, Erickson e Small (2013, p. 360) observam, “uma definição unificada de LD, ou letramentos, ainda está para surgir”. Estes autores continuam apontando que os LDs podem ser vistos como: a) a aquisição de habilidades da era da informação; b) o cultivo de hábitos mentais; ou c) o envolvimento em culturas e práticas digitais.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 5), o termo LD pode ser pensado como “uma abreviação para a miríade de práticas sociais e concepções de engajamento na construção de significado mediada por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos, trocados, etc., por meio de codificação digital”. Dessa forma, eles apontam que essas práticas vão além de meras competências técnicas para incluir o desenvolvimento de uma determinada forma de pensar ou “mentalidade” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007).

Da mesma forma, Jones e Hafner (2012) fornecem um modelo para LD no qual mostra como os recursos das ferramentas digitais facilitam não apenas formas de significar, mas também formas de fazer, relacionar, pensar e ser. Com base na teoria da análise do discurso mediada, esse modelo pode servir como um ponto de partida útil para professores interessados em compreender o LD e incorporá-lo no ensino de línguas.

Vale ressaltar que, para Ribeiro (2020) o termo LD poderia ser apenas uma adjetivação a fim de desenhar bordas, mas não exatamente reduzir ou restringir; contudo uma nova possibilidade, pensar sobre como dar conta do social e do pedagógico, não no mesmo ritmo; em uma proposta de olhar sobre determinado aspecto do letramento, sem deixar de pensar em inclusão, em recursos, em usos e práticas.

Desta feita, entende-se que o sujeito detentor de LD possua habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos sonoros e visuais numa mesma superfície - textos multimodais. A capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada eletronicamente, incluindo a manipulação de regras de comunicação neste contexto.

Sendo assim, tal concepção dá a cada indivíduo novas possibilidades e condições básicas para o LD, isto é, assegura o uso cultural, social e cidadão, possibilitando assim o que chama de a “cidadania digital”. Como afirma Silveira (2001) a comunicação na sociedade pós-moderna consiste na interação nas redes de informação, cuja maioria da população, ao ser privada do acesso à comunicação mediada por computador, está sendo simplesmente impedida de se comunicar pelo meio mais ágil, completo e abrangente.

A comunicação digital, assim como as influências advindas das relações vivenciadas pela internet faz crescer a relevância em se discutir e propor novas estratégias no sistema educacional na contemporaneidade, chamada de cibercultura. Salienta Cysne (2007), que o empoderamento e os usos dessas tecnologias, tais como o controle dos fluxos de informação, são politicamente relevantes, acarretando, portanto, a necessidade de realização de análises relativas intensas de base pública para o enfrentamento da exclusão digital.

O papel da escola e do professor na reconfiguração dos sentidos e das estruturas curriculares impostas pela atual demanda do LD diz a respeito do desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para a formação do cidadão do novo século e suas demandas de trabalho. Consoante os apontamentos de Lévy (2010, p. 157), a respeito do futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura na pós-modernidade, “deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber (...) o ciberespaço suporta tecnologias

intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas”.

Tais análises acerca do ensino na atualidade transpõem os limites do ensino tradicional, todavia, voltam-se para a noção de uma aprendizagem participativa, autonomia, tomada de decisão e criatividade no qual professor e aluno são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. A fim de ratificar tal ponto de vista, Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 8), procedendo uma reflexão sobre a atualização da prática docente consideram que “é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas”.

Em meio a essa profusão de informações em relação às TDICs “emergem novas formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais. E então a escola foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar, rever” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 5). Portanto, a interatividade entre alunos e mídias digitais suscita mudanças paradigmáticas nos processos educativos, na qual o papel do professor deve ser repensado, para que possa preparar os alunos de forma eficiente, na superação das fragilidades do ensino causadas pelo uso simples e ingênuo dos recursos tecnológicos.

O uso e práticas das múltiplas semioses traz uma nova compreensão dos efeitos de sentido em diferentes contextos e mídias. Nesse sentido Rojo (2009, p. 119) afirma que “para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas”; tais competências compreende a articulação entre “as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119).

É neste contexto de inevitáveis mudanças, que Kenski (2001, p. 103), afirma que o papel do professor, nesse contexto, é “ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é conhecer o desconhecido”. Por conseguinte, o professor, agente das inovações por excelência, “aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem” (KENSKI, 2001, p. 103). Ou seja, é função *sine qua non* do docente contribuir para a transformação de uma sociedade igualitária com vistas à formação cultural do saber, por meio da interação tecnológica, digital e midiática, construindo assim, uma identidade ativa, criadora e letrada digitalmente no contexto da cibercultura.

Em face do que foi posto, o professor precisa promover estratégias junto aos alunos de LD. Alerta Bauman (2013, p. 24): “Num mundo como esse, somos compelidos a assumir a vida pouco a pouco, tal como ela nos vem, esperando que cada fragmento seja diferente dos anteriores, exigindo novos conhecimentos e habilidades” Nesta direção uma educação comprometida na emancipação do indivíduo o colocando como agente de mudança em uma sociedade líquida. Conforme Bauman (2013, p. 25), tal educação firmará “o único propósito invariável da educação que era e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar”.

5. Considerações finais

Uma maneira de olhar para o desenvolvimento da capacidade leitora na perspectiva do letramento seria enfocar a compreensão do texto. Ler também costumava significar interagir com um texto impresso de cada vez. No entanto, no mundo de hoje, onde muito do que se lê (embora não seja tudo) vem da Internet, essa abordagem não é mais suficiente. Como as barreiras para a publicação praticamente desapareceram, uma grande quantidade de informações agora está disponível na forma escrita e tal escrita varia enormemente em termos de qualidade e confiabilidade.

Na sociedade pós-moderna, a formação de um sujeito letrado possibilita inclusão social, de forma que estenda a cidadania para todos os membros, atendendo às demandas sociais do indivíduo, de maneira a garantir a emancipação tanto nas relações interpessoais quanto nas práticas sociais. Assim, a capacidade do indivíduo de atender às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos no meio digital se concretizam por meio do LD. Vale destacar que esta questão se torna imprescindível à plena conquista da cidadania, em relação às ferramentas digitais no desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício pleno da cidadania e inclusão digital.

Com a revolução tecnológica, as escolas, como principal agência do letramento, não podem ficar alienadas às influências dessa cultura. Portanto, torna-se visível na postura dos alunos, pela forma como interagem nas redes sociais, a formação de sujeitos ativos da comunicação digital, ou seja, a relação com a internet é cada vez maior, e consequente, com os múltiplos letramentos.

Sendo assim, a sociedade pós-moderna impõe novos paradigmas educacionais mediante aos avanços tecnológicos e os desafios iminentes na maneira de pensar e fazer educação. Tais configurações sociais da leitura no mundo digital vão ao encontro da necessidade do desenvolvimento do LD para a emancipação do sujeito frente ao contexto pós-moderno em virtude da democratização das formas de aprendizagem, da inclusão e para a formação de cidadãos ativos e responsivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.
- CONNOR, S. *Cultura Pós-Moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- CHARTIER, R. *Os Desafios da Escrita*. Trad. de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiletramentos: Alfabetização e desenho de futuros sociais*. London, UK: Routledge. 2000.
- COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento digital. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CYSNE, R. O desafio da exclusão digital: uma análise multivariada com base na Pnad 2005. *Revista Inclusão Social*, v. 2, p. 46-56, 2007.
- ECO, U. El lector modelo. In: _____. *Lector in fabula La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. São Paulo: Perspectiva, 1993. p.73-89.
- ISER, W. *O ato da leitura*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JONES, R. H.; HAFNER, C. A. *Compreendendo os letramentos digitais: uma introdução prática*. London, UK: Routledge. 2012.
- KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. Maria P. de (Org.). *Ensinar a ensinar: didática*

ca para a escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. p. 95-106

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds). *Um novo amostrador de letramentos*. New York, NY: Peter Lang, 2007.

KLEIMAN, A. *Precisa ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*. Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco)

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Introduction: Digital literacies—Concepts, policies and practices. In: C. Lankshear; M. Knobel (Eds). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. New York, NY: Peter Lang, 2008. p. 1

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: Everyday practices and social learning*. 3rd ed. Maidenhead, UK: Open University Press, 2011.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *O que é o virtual?*. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionamento: In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MEYERS, E. M., ERICKSON, I.; SMALL, R. V. Alfabetização digital e ambientes de aprendizagem informal: uma introdução. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-67. 2013.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. Análise do Discurso. In: _____. *Introdução à Linguística: domínio e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-85

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEIXOTO, M. C. dos S. 2ª Cena: definindo cores na paleta: educação, arte, vivência/experiência. *Cenário de Educação através da arte: bordando linguagens criativas na formação de educadores(as)*. Niterói: Intertexto, 2008.

POURTOIS, J. P.; DESMET, H. *A educação pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. *Debates em Educação*, v. 12, p. 446-60, Maceió, dez. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/bPRV6. Acesso em: 18 jan. 2021.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVEIRA, S. A. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WARSCHAUER, M. *Alfabetização eletrônica: linguagem, cultura e poder na educação online*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 1999.