

TECNOLOGIA E ESCRITA: O USO DO GOOGLE DOCS EM AULAS REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

José Hipólito Ximenes de SOUSA
Colégio Estadual Liceu do Ceará

hipolitoximenes@gmail.com

RESUMO:

Nesse artigo, faz-se uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de redação e discute-se como alunos de nível médio usaram a tecnologia para redigir textos com a ferramenta Google Docs. Os dados fazem parte de uma pesquisa de mestrado de cunho etnográfico e (n)etnográfico, coletados numa escola pública de Ibiapina-Ce, com alunos e professores. O objetivo foi investigar como eles se apropriaram da ferramenta Google Docs em aulas de redação. Assim, buscou-se compreender a relação entre prática/metodologia de ensino e incorporação de novas tecnologias na escola. Para isso, essa reflexão fundamentou-se em estudos e pesquisas realizados nos últimos anos sobre as metodologias do ensino de escrita; leitura e letramentos; multiletramentos; novas tecnologias e letramento digital. Com base na análise dos dados da pesquisa, pôde-se constatar que, a introdução do Google Docs nas aulas de redação foi bem aceita pelos alunos que gostaram da novidade para produzir seus textos; e a ferramenta de web 2.0 interferiu positivamente nas práticas de redação dos alunos do ensino médio, pois, mesmo com algumas limitações, eles conseguiram produzir textos utilizando a ferramenta. Por fim, constatou-se também que é preciso repensar o ensino de redação utilizando tecnologia, pois ela expõe as práticas e metodologias de ensino utilizadas na escola.

Palavras-chave: Tecnologia; Google Docs; Prática de Ensino; Redação.

Introdução

Nas últimas décadas, as escolas têm passado por diversas reformas tanto curriculares como de apoio ao ensino. Sabe-se que a informatização das escolas começou a ganhar novos espaços, principalmente na rede pública, onde os laboratórios de informática chegaram ou estão sendo ampliados.

Ao refletir sobre e no ensino de Língua Materna, percebe-se o vácuo existente entre o que se ensina e o que, na verdade, se aprende em termos de produção escrita na escola. Vários fatores interferem no ensino-aprendizagem de produção de textos, entre eles destaca-se a falta de planejamento com foco no processo de escrita do texto. Quando se remete o ensino de redação para o meio virtual, os mesmos fatores migram de um espaço para o outro. Para Villa et all (2004,p.7) tanto na escrita tradicional como na hipermídia é necessário construir significado ou produzir sentido. Escrever um texto em um ambiente hipermídia exige uma série de habilidades e estratégias particulares que devem ser desenvolvidas pelo escritor.

Desenvolver habilidades e capacitar os alunos para um mundo cada vez mais competitivo, dinâmico e flexível, parte da concepção de que a língua é um dos principais fatores que pode abrir ou fechar portas, outro fator é a construção do conhecimento de forma colaborativa que possivelmente capacitará às gerações futuras para atuar nesse mundo. O mundo digital é uma realidade, mas ele também tem que ser real nas escolas e acessível a todos. Nesse estudo, verificou-se a apropriação do Google Docs por alunos de ensino médio e o desenvolvimento de habilidades, limitações e progressos que os alunos tiveram durante a experiência de produzir textos numa ferramenta de Web 2.0.

1.Base teórica

1.1 A pedagogia da redação: problemas e perspectivas

Com relação à pedagogia da língua escrita é essencial demonstrar, no contexto do ensino médio, que as aulas de redação devam direcionar os alunos para desenvolver *as habilidades de leitura e escrita*, e fazer sentido nas práticas orais e escritas de uso da língua em diferentes contextos sociais. Nesse contexto, situa-se a tecnologia como auxiliar no processo de produção escrita, que não só poderá incluir o aluno em práticas efetivas de processamento do texto, mas de uma forma mais ampla o conduzirá a um tipo de letramento específico, nesse caso, o letramento digital, uma vez que determinados textos, no mundo contemporâneo se efetivam através da tecnologia. Por exemplo, o curriculum vitae, tipo de gênero textual pouco utilizado pelos alunos de nível médio, mas essencial para ser ensinado a eles nesse nível de ensino, pois é solicitado em qualquer seleção de concurso ou entrevista de emprego. Atualmente existem várias empresas que disponibilizam serviços online de cadastramento de currículo, daí a necessidade também de ser ensinado nas práticas de letramento digital.

Sendo uma das habilidades a ser desenvolvida pelo aluno, a habilidade em produzir textos coesos e coerentes, dentro de determinadas instâncias sociais, observa-se que no contexto do ensino médio, falta ainda alcançar um meio de dar sentido ao que geralmente os professores denominam de “ensino de escrita”. Nele a tradicional aula de escrita se volta à massacrante tarefa de saber utilizar as regras de ortografia e de gramática, sem propósito.

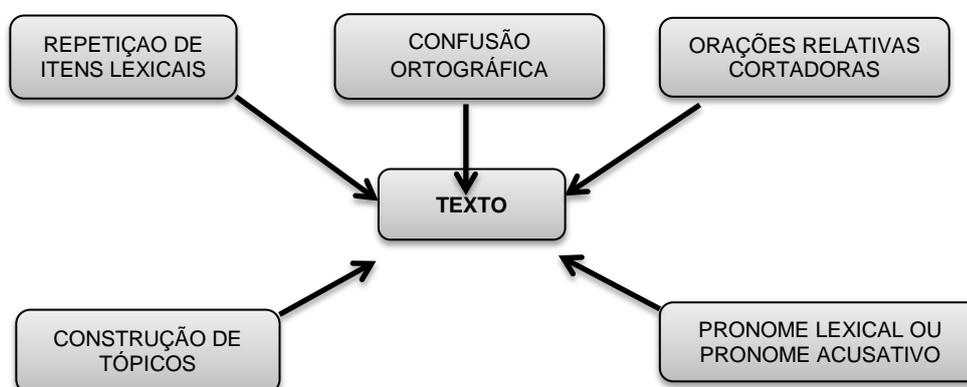
Concorda-se com Mendonça & Bunzen (2006,16-17) *quando afirmam que:*

a tradição da formação para os conteúdos em si mesmo (saber por saber), geralmente por métodos transmissivos e de memorização, se reflete fortemente no ensino convencional de gramática no EM, que não visa, normalmente, à formação de competências e habilidades (saber fazer), nem à ampliação de práticas de letramento dos alunos. O treinamento de certos

“comportamentos verbais” também apontam para uma concepção de aprendizagem passiva, que subjaz, por exemplo, ao ensino de dissertações escolares. Com aulas de “dicas preciosas” que supostamente levam ao “mapa da mina” da aprovação nos vestibulares e concursos, surgem disparates como a proibição de: a) emitir opinião (!); b) usar gerúndio (!); usar mais de dois quês (!). Deixa de lado o que é central – a formação de leitores-produtores que saibam avaliar e analisar seus próprios textos e os de outros autores – para se concentrar no que é periférico, pitoresco ou mesmo absurdo. Peca-se muitas vezes por se desviar o foco da formação: usos da língua para o saber sobre a língua.

Um dos grandes entraves no ensino de escrita é a falta de direcionamento no que e para que ensinar os alunos a redigir. Assim, Therezo (2006) torna claro que a tarefa de ensinar a redigir é um processo lento, que evoca outro processo, a “correção”, que supõe etapas. Tomando por base o “processo de escrita”, o novo professor de português tem uma nova tarefa, mais importante que a tarefa de verificar se as regras da gramática normativa foram bem utilizadas na escritura do texto do aluno, tendo como desafio a difícil tarefa de ensinar o aluno a pensar por escrito. Concorda-se com a autora que, no ensino médio, é importante que as nomenclaturas científicas devam estar marcadas na folha de redação, uma vez que os alunos já foram preparados para saber o que é coesão e coerência. Por outro lado, Oliveira (2010) no âmbito escolar, no que diz respeito ao ensino de português, enfatiza o ensinar os alunos a escrever, inserindo-os de vez nas práticas e nas situações de letramento existentes em nossa sociedade.

Para Oliveira (2010, p.110) *na prática pedagógica, o professor precisa ficar atento aos erros que os alunos cometem na escrita, pois muitas vezes eles são reflexos da influência da fala*. No diagrama abaixo, resume-se alguns casos que podem ocorrer em textos escritos por estudantes.



Concorda-se com Bunzen (2006) que muitas vezes nosso olhar está voltado para a dicotomia entre o *ensino tradicional* e o *ensino moderno*. A prática pedagógica se caracteriza

muito pelas contradições, avanços e recuos, não se reduzindo à simples transposição ou reprodução de esquemas teóricos. A discussão se volta para as disputas (políticas, econômicas, sociais, culturais, científicas etc.). A escolha de determinados objetos de ensino, leva a construção de um novo modelo didático, um novo projeto pedagógico, um novo planejamento, uma nova forma para ensiná-los, levando em consideração o espaço e o tempo escolar.

Para Oliveira (2010) o professor costuma ver a escrita apenas como produto e essa visão tende a dificultar a competência redacional dos alunos por não ajudá-los a se conscientizarem de que a escrita requer *planejamento*. Isso se reflete na falta de planejamento do professor para suas aulas de escrita, limitando-se a propor que os alunos redijam um texto sobre determinado tema em um número determinado de linhas, em tantos minutos com muita atenção às regras gramaticais e ortográficas. Aqui ainda domina a crença de que saber regras gramaticais é saber português e saber redigir. Assim, como os professores precisam planejar suas aulas de escrita, eles precisam levar também o aluno a planejar o texto deles, estabelecer estratégias e etapas para que aluno tome consciência disso durante o processo. Nesse contexto, o professor exerce importante papel na tomada de consciência dos alunos a respeito da necessidade de planejamento. (OLIVEIRA, 2010, p.120)

1.2 Perspectivas no ensino de escrita

É preciso estar atento as transformações em torno do ensino de redação na escola. Se antes, o foco da escrita estava centrado no produto, hoje, muitos dos estudos têm mostrado o deslocamento do produto para o foco no processo da leitura e da escrita. Como afirma Vieira (2005, p.99):

A produção de um texto envolve distintos processos, subprocessos ou habilidades, que podem ser isoladas para fins de ensino e aprendizagem, embora não costumem ser ensinados de forma explícita. Esta visão de escrita conhecida como abordagem processual ou componencial vem enfatizar os aspectos cognitivos envolvidos no ato de redigir.

Para a autora, a escrita enquanto processo se fundamenta na compreensão da natureza da escrita que deveria estar presente ao lado de outras perspectivas e suportes a um ensino eficaz de composição. Sendo útil para o aprendiz a constante motivação para ler e escrever, os aspectos interacionais e as oportunidades crescentes e reiteradas de conviver com o mundo da escrita, expondo o aluno aos padrões e gêneros de textos que circulam numa sociedade letrada.

Nascimento e Zirone (2009), a partir da concepção de gênero (Bronckart, 2003; Schneuwly, 2004) compreendem que, a partir das ideias de (Dolz; Gagnon; Toulou, 2008) as operações para produção textual podem ser sintetizadas em cinco campos, que englobam o processo de produção de texto em função de uma situação de produção: 1) as operações de contextualização; 2) a elaboração do que vai ser tratado como conteúdo temático do texto; 3) planificação do todo textual; 4) textualização; 5) releitura, revisão, refacção. Para as autoras o professor precisa desenvolver atividades de ensino específicas para ampliação das capacidades de linguagem e, assim, propiciar habilidades para o uso do gênero pertinente a cada prática social.

Assim, elas reafirmam que as necessidades sociais impostas pelo mundo letrado em que vivemos fazem do domínio da linguagem escrita um processo sempre em evolução. Aprender a ler e escrever textos em diferentes gêneros constitui um processo que inclui todos os níveis de escolarização, não se referindo a uma etapa específica. A distinção entre propriedades inerentes ao gênero de texto e propriedades inerentes ao sistema de escrita, ao léxico e à gramática possibilita ao professor diagnosticar as capacidades dos alunos tendo em vista esses dois campos diagnósticos. Desta forma, poderá planejar ações didáticas para sanar dificuldades na produção escrita, as quais envolvam as propriedades inerentes ao gênero de texto, ao sistema da língua e aos elementos gráficos que se utilizam ao escrever e as normas de uso desses elementos (NASCIMENTO e ZIRONE, 2009, p.255-259).

Existem diferenças entre tecnologias tipográficas e digitais de leitura e de escrita, o que leva a perceber o uso dessas tecnologias para a escrita de textos informativos ou literários estão estritamente vinculadas a ela. Assim, Senna (2007,p.306) reconhece no hipertexto¹ “*o espaço mental do sujeito leitor*”, ou seja, uma forma de melhor compreender o conceito de letramento quando confrontado com a modalidade de interação online (os chats, o e-mail, as listas de discussões, os fóruns, entre outros). O uso da tecnologia digital suscita questões específicas de natureza diversa, sobretudo linguística, quando queremos incluí-las no processo de aquisição de tipos determinados de letramento. O que pode ser levado em questão como o espaço de escrita e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita.

Nessa concepção de aliar a tecnologia ao ensino (Vieira, 2005) nos conduz a inúmeros questionamentos, uma deles é: “*Qual o sentido de discutir o ensino de escrita hoje?*” Percebe-se que o ensino de escrita continua sendo uma situação difícil, pois, nos

¹ Partilhamos com Gomes (2007) a ideia de hipertexto como o local e o resultado da interação ativa, verbal ou não, entre interlocutores, que dialogicamente nele se constroem e são construídos.

dizeres da autora, a escola ainda não acompanha as transformações tecnológicas, até mesmo em países desenvolvidos. Vale ressaltar as palavras de Vieira (2005, p.196):

Na verdade, compor em linguagem escrita é um processo complexo. É preciso saber como expressar diferentes experiências linguísticas em diferentes modalidades de linguagem (fala ou escrita), fazendo isso, também em um suporte novo. Assim, novas competências vão sendo exigidas do redator. E as possibilidades que surgem, se por um lado facilitam o processo (para quem já sabe redigir), por outro lado, na perspectiva do aprendiz, implicam em conhecimentos adicionais para a resolução de problemas de outra natureza. Ou melhor, de velhos problemas com uma função nova.

Nessa perspectiva as práticas de leitura e escrita poderão ser feitas em suportes eletrônicos, de forma síncrona e/ou assíncrona, exigindo novos letramentos. O momento atual (SOARES, 2009) oferece oportunidades favoráveis para refinar e tornar mais claro e preciso o conceito de letramento, pois vivemos, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes tecnologias digitais. É o momento propício para se identificar as práticas de leitura e escrita digitais, sendo que o letramento, na cibercultura, que conduz a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem a práticas de leitura e escrita quirógrafas e tipográficas, ou seja, o letramento na cultura do papel. Assim, os letramentos, propiciam novas habilidades no contexto da tecnologia.

2. Novos letramentos e o ensino de escrita no contexto escolar

O desenvolvimento tecnológico da última década introduziu, no cotidiano, tecnologias e ferramentas que mudaram completamente nossa relação com os meios de comunicação e informação. Hoje, tem-se à disposição ferramentas que não só nos trazem informações, mas também oferecem possibilidades de interação. Essa possibilidade de interação e comunicação usando novas ferramentas e redes como a Internet também fez surgir novos gêneros textuais e formas de escrita, possibilitando o surgimento de gêneros híbridos e uma mudança nos conceitos de letramento, que passa a ser usado no plural, letramentos, e no surgimento de conceitos novos como multiletramentos e letramentos digitais.

Xavier (2007, p.8) afirma que:

O *letramento digital*, que se realiza pelo uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais, parece satisfazer às exigências tanto daqueles que acreditam na funcionalidade e utilidade que qualquer tipo de letramento pode proporcionar aos indivíduos que o adquirem para agir em uma sociedade, isto é, fazer os indivíduos mais produtivos economicamente, bem como atende aos que postulam o desenvolvimento da capacidade analítica e

crítica do cidadão como objetivo maior da aquisição de qualquer tipo de letramento. (Grifo do autor)

Nessa perspectiva a escrita está para o letramento, seja na forma mais rudimentar em que ela se materializa ou na forma mais moderna em que ela se apresenta. Seja através de gêneros diversos, com objetivos específicos, ou de suportes em que se materialize o texto. Pensar, pois, em escrita é também pensar em letramentos. Como afirmam Garton e Pratt (1989, p.2 apud Rojo 1995, p.68):

Letramento está diretamente envolvido com a linguagem escrita: este é um senso comum que compartilhamos. Entretanto também esperamos que pessoas letradas falem fluentemente e demonstrem domínio da linguagem falada. Consequentemente, uma definição de letramento deverá reconhecê-lo, especialmente quando se estuda o desenvolvimento das habilidades de escrita.

Desse modo, desenvolver as habilidades de escrita dentro do contexto linguístico é o primeiro passo na integração do letramento como prática social. O fato é que, no mundo contemporâneo, as práticas sociais de leitura e de escrita tomam diversos aportes diferentes daquelas que ocorriam num passado não muito distante. Além das práticas de leitura e escrita no formato impresso, agora se tem que conviver com as mesmas práticas numa plataforma eletrônica. Não apenas com o texto em si, mas com vários outros recursos que dispõe o meio digital como sons, imagens, fotografias, vídeos, etc.

Lidar com o letramento dentro das práticas sociais individuais vai muito além do que se imagina o que seria ser uma pessoa letrada tendo formação específica na escola. O direcionamento dessas práticas de escrita, aprendidas na escola, podem definir o tipo de cidadão que se deseja dentro de uma sociedade cada vez mais plural. Necessita-se ter um olhar diferenciado da função específica da escola, que atribuições se fazem sentir quando o mundo inteiro passa por transformações e a escola ainda fica a mercê dessas mudanças. Assim, nota-se que os letramentos permeiam todo o espaço escolar para que os alunos sejam capazes de conviver num espaço social multifacetado.

Ao conceber esse mundo multifacetado é possível redimensionar a forma como se lida com as práticas sociais. Dionísio (2006, p.131) convida a rever o conceito de letramento. Para ela, o letramento tem sido empregado em sentido amplo, pois amplia as variedades terminológicas como letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento midiático, etc. Desse modo, ela afirma ainda que:

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de

atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Assim, surge a necessidade de atribuir sentido, não apenas à habilidade de ler e escrever textos com objetivos específicos para fins específicos, mas ir mais além, procurando redimensionar a forma como se concebe os diversos tipos de linguagem. Concorda-se com Street apud Gomes (2007, p.89) ao afirmar que *“letramento também é um termo plural, já que os usos e funções da escrita se manifestam dentro de uma grande diversidade quantitativa, qualitativa, contextual, ideológica, temporal e tecnológica”*. Portanto, os letramentos são necessários em determinados contextos sociais, eles são múltiplos e requerem ações distintas em grupos sociais distintos.

2.1 Letramento digital e escrita

Ao conceber o mundo cada vez mais multifacetado, compreendem-se as diversas formas com que os letramentos permeiam nossa sociedade. Assim, os multiletramentos fazem parte do nosso cotidiano, nas mais diversas situações. Os multiletramentos permite o envolvimento com práticas de letramento digital e ensino da escrita utilizando os recursos oriundos da web 2.0 para o ensino de redação.

Pensar num ensino de escrita no meio virtual é antes de tudo analisar os efeitos e/ou impactos com que as novas tecnologias vêm modificando a concepção sobre as maneiras com que se relaciona com elas. Concorda-se com Marcuschi (2005, p.14) quando afirma que *“O impacto das novas tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para destruir como para devastar”*.

Com as mudanças trazidas pelas novas tecnologias, observa-se não apenas o impacto social e econômico, mas as transformações linguísticas, quando se refere às questões da linguagem. Como observa Bolter (1991 apud MARCUSCHI 2005, p.14) *“a introdução da escrita conduziu a uma cultura letrada nos ambientes em que a escrita floresceu”*. Assim, é facilmente perceptível que a introdução da escrita junto às novas tecnologias conduz a uma nova cultura eletrônica em que a escrita se apresenta de forma econômica. Um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, uma vez que a tecnologia digital depende totalmente dela. Nesse contexto, a escrita ganha novos formatos e novas maneiras de construir colaborativamente em meio digital. Uma das vantagens da escrita no meio virtual é

que os participantes, além de construírem conhecimentos necessários em relação à escrita, precisam dominar as tecnologias utilizadas pelo ambiente de ensino tais como sites, e-mails, fóruns, bate-papos entre outros. Assim, via de regra, o letramento digital dar-se-á dentro desses novos usos nas suas práticas sociais desde então.

Através da iniciação de uma atividade de escrita no meio virtual, vincula-se a apropriação dessa prática. Por outro lado, Vieira (2005, p.199) ressalva que “*o acesso à tecnologia da escrita, apesar de ter simplificado o trabalho de transcrição e organização do texto, ainda não resolveu a dificuldade maior do processo, que é justamente de conciliar os diferentes fatores em jogo no ato de redigir*”. Assim, afirma-se que os novos letramentos não poderão fazer “milagres” no tocante às aulas de produção textual. Concorda-se com Tfouni (1995, p.20) ao dizer que “*letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada*”. Vale ressaltar que tais mudanças se efetivam de diferentes maneiras nas mais diversas camadas sociais.

Dessa forma, a Internet passa a ter um importante papel nos modos como a linguagem e seus efeitos se fazem presentes no ambiente virtual. Para Marcuschi (2005, p. 19):

O fato incontestado é que na internet todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentais na busca da escrita. Na internet, a escrita continua ser essencial apesar da integração da imagem e som. Por outro lado, a ideia de que hoje prolifera quanto a haver uma “fala por escrito” deve ser vista com cautela, pois o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de material semiótico.

Em situações semelhantes, a escrita ganha novos suportes virtuais e ferramentas o que leva a pensarmos cada vez mais num “letramento digital” que se torna tanto meio como fim, e é, por essa razão, que se tenta compreender o significado do termo no contexto da contemporaneidade.

Coscarelli (2007, p.31) alerta que “*os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em sala de aula*”. Assim, a escrita de textos poderia ser realizada através de uma das ferramentas disponíveis na Web 2.0, pois os alunos podem se familiarizar com os recursos disponíveis no ambiente virtual. Dessa forma, eles passam a usar a informática para melhorar a aprendizagem e não apenas ter acesso a um curso de informática.

Braga (2007) destaca que os estudos do letramento digital têm algumas particularidades que são novas e outras que transferem para um novo objeto de análise um conjunto de crenças² e promessas antigas sobre o impacto da escrita na cognição e na sociedade. Conforme a autora, a escrita digital sendo um tipo de escrita relativamente recente, ainda não foi “naturalizada”, no contexto das práticas sociais e cujos modos de aquisição ocorrem fundamentalmente fora das práticas escolares, é de se esperar que o estudo do letramento digital ofereça padrões de comparação novos para compreensão do próprio letramento tradicional. A mediação tecnológica nas práticas comunicativas sempre gera mudanças linguísticas, tanto no nível da modalidade, quanto no nível das convenções de gênero.

De acordo com Vieira (2005, p.29) “*A revalorização da escrita com a introdução da tecnologia eletrônica é um fato, independente do que significa falar/ler/escrever dos limites oral/escrito e de suas novas funções*”. No espaço escolar, contribuir para o letramento digital significa, pois apresentar oportunidades para que todos possam utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como instrumentos de leitura e de escrita que estejam relacionados às práticas educativas e como práticas em contextos sociais desses grupos.

2.2 O Google Docs no Ensino de Redação

Para realizar uma aula de redação utilizando a tecnologia, antes de tudo é preciso pensar no potencial da ferramenta, seja ela, um *software* online ou off-line. O que está em jogo não é apenas a nova plataforma onde o texto será materializado, mas a própria concepção do instrumental. Os professores podem utilizar em aulas de redação o Google Docs que permite que o texto seja escrito e armazenado online. Mas, para isso, é preciso levar em consideração os recursos que ele disponibiliza, uma vez que seu reconhecimento e domínio são necessários para o processo de produção escrita com este recurso.

Assim, Araújo Jr (2008) chama atenção para o fato de que o Google Docs além de ser uma ferramenta de produtividade colaborativa é também gratuita, sendo acessível de qualquer lugar, sem necessidade de licenças específicas, favorecendo a criação de um espaço de aprendizagem multissensorial baseado nas trocas de informações, experiências significadas, em que o conhecimento pode ser construído de forma cooperativa e colaborativa.

² Nesse estudo partilhamos com Barcelos (2006,p18) o conceito de crenças como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídos em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.

Dessa forma, para que a aprendizagem colaborativa usando essa ferramenta possa ocorrer com eficiência é necessário uma série de requisitos. Uma delas seria o número de participantes envolvidos e a composição das características do grupo, além da característica da tarefa e o tipo de interação. Se na visão tradicional, a motivação individual torna-se o principal fator para haver a aprendizagem, na aprendizagem colaborativa, há de se ter uma visão sistêmica da relação entre os sujeitos, o processo e as responsabilidades em face do grupo.

Por outro lado, devem ser levadas em conta, as habilidades envolvidas no conhecimento da ferramenta, quais as funções e as possibilidades de integração na plataforma a ser usada.

3. METODOLOGIA

3.1 O estudo de caso

A metodologia utilizada na investigação foi a etnográfica com aportes (n)etnográficos através de um estudo de caso, realizado em duas etapas. Por etnografia entende-se “a descrição de uma cultura ou de um grupo de pessoas que são portadoras de algum grau de unidade cultural” (Van Lier, 1988 apud PINTO 1998).

O estudo se configurou em duas etapas de entrevistas, as primeiras; com os professores participantes da pesquisa e a segunda; com os alunos participantes. Para trabalhar com os alunos, realizou-se uma entrevista de grupo focal ao final da experiência de ensino de redação para captar os avanços que obtiveram com o uso do Google Docs para escrita de redação. Nesse artigo nos deteremos aos alunos participantes do estudo.

3.2 Caracterização dos sujeitos

Os sujeitos participantes da investigação foram três professores e treze alunos que participaram da experiência de ensino de escrita envolvendo um recurso da web 2.0 nas aulas de redação no laboratório de informática da escola.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

Para compreender o ensino de redação usando a tecnologia como norteadora do processo de produção escrita, optou-se por dois procedimentos: 1 - Análise interpretativa do

conteúdo das entrevistas; 2 – Análise das produções dos alunos. Para esse trabalho analisamos apenas o conteúdo das entrevistas.

Na análise foram identificadas as visões sobre o ensino de escrita usando a tecnologia, tal como reveladas nas entrevistas dos sujeitos, organizando-se as falas dos entrevistados com base nos procedimentos já mencionados.

4. Análise temática das entrevista de grupo focal

Na entrevista de grupo focal, realizada com os alunos ao final da experiência de ensino, o objetivo foi descobrir os sentidos que a experiência trouxe para eles, as crenças no uso do Google Docs para a escrita, as interações realizadas pelos professores com a ferramenta durante as aulas de redação, as diferenças percebidas em escrever usando o meio manual e o digital, os sentimentos desenvolvidos pós-experiência, o que realizaram com a ferramenta e os problemas percebidos.

As entrevistas realizadas e transcritas foram norteadoras para o processo de análise e do tratamento dos dados, proporcionando conhecer mais sobre as experiências de professores e alunos, permitindo confirmar ou refutar algumas hipóteses feitas no início da investigação. As observações feitas nas aulas, no laboratório de informática, com o uso da ferramenta Google Docs e o acesso às produções realizadas pelos alunos puderam mostrar as várias faces envolvidas no ensino de escrita usando a tecnologia.

4.1 Letramento Digital dos Alunos

Participaram da entrevista de grupo focal treze alunos do 1º ano do ensino médio do turno diurno da escola foco da investigação. Foram no total sete alunos do sexo masculino e seis do sexo feminino. A média de idade dos sujeitos era de 16,3 anos. Pela análise dos extratos da entrevista com os alunos, pôde-se conferir o que eles demonstraram durante o transcorrer da experiência de ensino, como: os sentimentos, as percepções, as dificuldades, as intervenções dos professores, diferenças entre o manual e o digital, as expectativas e os problemas ao longo das seis aulas usando o Google Docs para redigirem seus textos.

a) Sentimentos face à experiência e percepção de uso da tecnologia para escrever textos

Os sentimentos surgidos a partir da experiência são sentimentos de superação com foco na aprendizagem. A ferramenta é uma novidade que desperta o interesse, o novo, que motiva à construção. Os alunos perceberam a correspondência entre avaliar o texto produzido por eles e não apenas a mera correção ortográfica e gramatical nos textos produzidos. Em nenhum momento os professores mencionaram a palavra “avaliar”, por outro lado, um dos alunos enfatiza que é necessária a avaliação dos textos produzidos.

As dificuldades apontadas quanto à produção dos textos com o uso da ferramenta envolveu aspectos que denotam as mesmas preocupações advindas do contexto de sala de aula. Aspectos que se voltam para a temática, o desinteresse em processar a escrita, por outro lado, houve apreensão, ou melhor, dizendo, o medo que os conduziu a perceber os impasses que o uso do computador exige. Como por exemplo, ter habilidade para digitar, conhecer os caracteres, e saber manusear a máquina, navegar torna-se uma etapa a ser superada para a construção do texto. Vencida essa etapa, o processo se torna mais envolvente. É o que se observa nos extratos abaixo.:

Extrato 1 - Entrevista com os alunos

Tópicos analisados	Extrato das entrevistas dos alunos
Sentimentos ao participarem da experiência de ensino de escrita	<p><i>“é, com pressa. Na hora de fazer a redação, pois o tempo era corrido, às vezes porque a gente ia fazer a redação e tinha aula de outra professor, né, aí sentia pressa e talvez às vezes não saía como eu realmente queria que fosse. Me senti assim, meio apressado”. (Ah/14 anos)</i></p> <p><i>“ eu me senti melhor. Dá para a gente aprender mais alguma coisa uma coisa que a gente não sabe vai aprender mais”. (Ac/16 anos)</i></p> <p><i>“No inicio foi mais difícil, porque ia ser mais difícil”. (Ag/ 15anos)</i></p>
Percepções da ferramenta Google Docs	<p><i>“eu achei simples, pois eu pensei que a palavra Google Docs, eu não sabia o que era, pensei que era uma coisa diferente, do outro mundo, mas só que vi que era normal, simples, não era tão difícil como se eu (0.4), ele assombra, Google Docs, mas, ele a gente percebe que ele não é tão assombrador como parece”.(Ah/16 anos)</i></p> <p><i>“Muito interessante”. (Ab/16 anos)</i></p>
Funcionalidade do Google Docs	<p><i>“para digitar textos, eu também vi lá, depois, para fazer slides, criar planilhas (0.4) fazer documentos”. (Ah/ 16 anos)</i></p> <p><i>“Para o professor poder avaliar a capacidade de produzir textos ali [= acho que a pessoa se empolga mais fazendo ali do que fazendo no papel. Eu acho uma oportunidade muito boa”. (Ad/27 anos)</i></p> <p><i>“sei lá, eu acho que a maneira de fazer o texto(.) é fácil, né. (Ai/16 anos)</i></p>

b) Dificuldades encontradas e intervenções dos professores

Não há um consenso quanto às intervenções dos professores. Para alguns alunos, o professor considerou as produções deles, fazendo comentários e propondo correções; para outros, os professores apenas olharam, ou se quer viram os textos produzidos. Observa-se que foram poucas as intervenções dos professores nas redações produzidas pelos alunos, parece

que a falta de tempo ou podemos ainda deduzir que a falta de gerenciamento de tempo pelos professores abriu um vácuo no que se refere à apreciação dos textos produzidos pelos alunos.

Os alunos perceberam a diferença entre escrever no papel e escrever em tela, uma vez que demonstraram já possuírem habilidade de letramento quando a escrita é feita “seguindo as linhas”, e sua atenção se volta para a folha pautada. No computador, a digitação do texto exigiu um tipo de letramento específico em que eles precisaram estar atentos à digitação para entrada dos dados na tela, aos caracteres do teclado (letras, pontos, números, teclas de atalho, etc.) as escolhas do tipo de formatação que envolve o alinhamento de parágrafos, a escolha do tipo e do tamanho da letra, do espaçamento entre linhas. Enfim, tudo isso conflita e dificulta, tornando a escrita uma tarefa mais demorada enquanto eles não desenvolverem esse letramento. Porém, ao construírem essas habilidades, o processo de escrita se torna mais rápido e dinâmico. .

Quanto ao gosto pela escrita, a maioria dos discentes enfatiza que gostaram, porém existe a crença, na escola, de que escrever bem é saber usar corretamente as regras ortográficas e gramaticais, e que eles não eram capazes de escrever, então, supôs-se que se mantinha o preconceito de que saber escrever é saber usar corretamente as regras ortográficas e gramaticais. Percebe-se, ainda, que a escrita é um processo cansativo o que leva o aluno à desmotivação que pode estar ligada a aulas mal planejadas e falta de propósito para construção do texto. Não foi levada para os alunos a necessidade da escrita dentro de determinadas situações de letramento fora da escola. O que se viu foi uma situação de escrita que se voltava para obtenção de nota para o bimestre. E o que se observa nos extratos a seguir:

Extrato 2 - Entrevista com os alunos

Tópicos analisados	Extrato das entrevistas dos alunos
Dificuldades apresentadas	<p>“Apresentar aquele monte de caracteres [(.) para escrever direito tem que escrever certo assim é diferente que escrever no papel a gente pode escrever seguindo as linhas mais ai e diferente não tem linha para a gente seguir”. (Ac/16 anos)</p> <p>“A minha dificuldade foi a mesma deles ai, só que para mim era na hora de digitar no teclado não era acostumado, né, e com os tempo também que as vezes num(...)”. (Ag/15 anos)</p> <p>“eu, na hora de digitar, que eu sou muito ruim em digitar”.(Ai/16 anos)</p>
Intervenções dos professores na produção feita no Google Docs	<p>“eu vi só uma correção dela, porque na hora eu chamava ela “ professor me tire uma dúvida”, ai, “ essa palavra escreve-se assim ou assim”, ela pegava “ você faz assim”, ai eu achei melhor , depois a redação já estava corrigida, ai não precisava fazer a correção lá, automática, né. No momento em que eu estava escrevendo eu já pedia a correção dela”. (Ah/16 anos)</p> <p>“Refazer assim a gente num (04), ela só corrigiu”. (Ad/ 27 anos)</p> <p>“Houve”. (Af/ 16 anos)</p>
Como aconteceram as correções	<p>“as correções ela sempre falava que ia fazer as correções no final de semana porque tinha o tempo livre. A correção dela pelo que vi, uma redação, que foi a carta pessoal”.(Ah/16 anos)</p>

	<p><i>“Ela corrigiu (0.4) dando as orientações para nós”. (Al/ 16 anos)</i></p> <p><i>“Somente uma, ela olhou os erros da gente, ai, o que ela tinha feito”. (Aj/ 16 anos)</i></p>
--	--

c) Diferenças percebidas entre o manual e o digital

As impressões de uso da ferramenta, para a maioria dos alunos, era que os fazia aprender mais, sendo uma forma de usar o computador para a escrita. E consideraram que o armazenamento dos textos era mais prático do que no papel. No entanto, a maioria concordou que os textos não deviam ser feitos apenas usando O Google Docs. Observaram que ainda não estavam todos letrados para saber usar a tecnologia para produzir textos e alguns alunos não se sentiriam à vontade ao utilizar a ferramenta. Contudo, se todos soubessem manusear o computador, seria mais fácil produzirem textos a partir da ferramenta.

Eles argumentaram que escrever no papel é mais fácil, não exige habilidade para digitar, existem as linhas para serem seguidas, não há muita preocupação ao utilizar os elementos convencionais da escrita, como letra maiúscula, a pontuação, etc. Escrever na tela é mais complicado, pois exige habilidade e reconhecimento dos caracteres, dos atalhos no teclado, de digitar a letra maiúscula, de colocar a pontuação, para que isso ocorra exige-se um letramento específico em digitação. Para eles, escrever com a ferramenta exige mais atenção.

Os alunos durante a experiência de ensino desenvolveram sentimentos de nervosismo, medo e entusiasmo. Por outro lado, à medida que se familiarizaram com o uso da ferramenta começaram a perceber que não era difícil, passando a achar a experiência de ensino “legal” e “interessante”. Um dos pontos de maior dificuldade apontado por eles foi a falta de habilidade de digitação. É o que se observa no extrato abaixo:

EXTRATO 3 - Entrevista com os alunos

Tópicos analisados	Extrato das entrevistas dos alunos
Diferenças entre as aulas tradicionais e as aulas com o uso da ferramenta	<p><i>“a experiência é porque (.) no Google Docs a gente se sente mais a vontade, porque a gente tá fazendo numa folha de papel, a gente apagando, vai borrando, e você fazendo no Google Docs é melhor, você sente mais empolgado para escrever mais do que numa folha de papel”. (Ah/16 anos)</i></p> <p><i>“No papel é mais fácil só vai com a caneta e no computador, né que vai digitando se torna muito difícil. [= eu acho que é mais lento mesmo”. (Ab/15 anos)</i></p>
O gosto pela escrita	<p><i>“É complicado, mas eu me sinto bem [= dá para perceber a gente contando uma história mesmo bem, a gente faz bem direito uma redação.” (Ad/27anos)</i></p> <p><i>“Redação não (risos) = ah sei lá a gente tem que ter muita cabeça, uma coisa que não tenho= eu (.)mas dependendo, vai depender do tema também vai de acordo com o tema = é, se o professor vai e passa um tema assim = pois é, fica complicado”. (Ab/15 anos)</i></p> <p><i>“eu gosto, principalmente quando eu acerto”. (Ah/16 anos)</i></p>
Crenças na ferramenta Google Docs	<p><i>“o que eu penso dela? Eu penso que agora quando eu quiser fazer redação, eu já posso deixar armazenada no Google. Quando eu quiser fazer uma redação assim eu já posso deixar armazenada. Isso”. (Ah/16 anos)</i></p> <p><i>“Eu penso que a gente pode aprender muito mais, né”. (Ad/27 anos)</i></p> <p><i>“Que é bom, né. Tipo assim, mandar um email um para o outro, redação, mandar pro</i></p>

	<i>professor”. (Aj/16 anos)</i> <i>“É bom né, porque a gente usa o computador para fazer alguma coisa”. (Al/16 anos)</i>
O uso da ferramenta pelos professores	<i>“não, nem toda vez”. (Aj/16 anos)</i> <i>“Seria bom né. [eu acho se todo mundo pudesse usar se tornaria mais fácil as pessoas aprender”. (Ad/ 27 anos)</i> <i>“É [mesmo porque ela já vai fazendo as correções para a gente olhar alguns erros” (Ae/ 16 anos)</i>

d) Expectativas e problemas percebidos

Os alunos sugeriram aos professores que passassem a usar mais o Google Docs, não apenas os professores de Língua Portuguesa, e que os demais professores das outras disciplinas também propusessem textos para serem feitos, assim poderiam aprender e interagir com os docentes através do computador. Outra questão foi que todos os alunos deviam utilizar a ferramenta, assim não ficariam excluídos por não saberem como usar o computador. E usar não apenas para produzir textos, mas exercícios, atividades que envolvessem todos os alunos, não só alguns, como no caso da pesquisa.

Os problemas percebidos por eles durante a experiência foram de ordem técnica, como a falta de internet, a lentidão na conexão, computadores com defeito. Tais problemas podem ser contornados, o que não é um entrave à produção textual dos alunos. Uma alternativa, quando surgirem problemas com a conexão à Internet, é pedir aos alunos que façam no *software* do próprio computador, para quando a conexão voltar eles usarem a ferramenta online. Também observamos que a própria ferramenta utilizada disporá em breve de um recurso *off-line*, assim com a queda de conexão da rede, os alunos poderão prosseguir com a construção de seus textos sem problemas. Conforme os extratos abaixo:

EXTRATO 4 - Entrevista com os alunos

Tópicos analisados	Extrato das entrevistas dos alunos
Diferenças entre escrever no papel e na ferramenta	<i>“a experiência é que no Google Docs você tá digitando, você pode escrever 4, 5, 6, 10, quanto quiser de páginas e você não está prejudicando o meio ambiente. [...]No Google Docs a gente já sabe que já está armazenada, o consumo é sustentável”. (Ah/16 anos)</i> <i>“No papel é mais fácil, só vai com a caneta e no computador né, que vai digitando se torna muito difícil. [eu acho que mais lento, mesmo”. (Ab/ 15 anos)</i> <i>“ Acho que escrever no papel é mais melhor do que digitar, porque a gente tem facilidade”. (Ai/ 16 anos)</i>
Sentimentos desenvolvidos após a experiência	<i>“animado, querendo escrever mais, será quando é que a professor vai chamar de novo para a gente ir. Porque é legal, ela dá o tema e você trabalha com aquele tema, e principalmente quando você está por dentro do tema, eu senti isso, pela vontade”. (Ah/16 anos)</i> <i>“eu me senti assim, um pouco com medo de errar muito, por causa de eu não saber digitar”. (Aj/ 16 anos)</i>
O que realizaram com a ferramenta	<i>“primeiro foi a redação carta pessoal, depois foi que eu lembro, não vou dizer na ordem, eu lembro que foi o poema (0.4) fizemos uma crônica”. (Ah/ 16 anos)</i>
Recomendações aos professores	<i>“Que eles incentivem os alunos a fazerem também que é uma experiência muito legal, para que eles busquem saber como é esse programa. Ai, que eles incentivem os alunos a fazerem também, prepararem exercícios, alguma coisa, ajuda muito a gente”. (Aj/ 16 anos)</i> <i>“Os professores tinham que colocar os alunos para fazer mais redação, assim não vai</i>

	<i>ter dificuldade como a gente teve”. (Ad/ 27 anos) “Devia ser usado por todos os alunos, assim ficam excluídos por não saber usar um computador, assim podiam aprender mais”. (Ag/ 16 anos)</i>
Problemas detectados durante a experiência	<i>“ Teve a internet [o computador desligava sozinho”. (Ab/ 15 anos) “Na hora da escrita que tinha que colocar acento, eu não sabia”. (Am/ 15 anos) “produção textual, porque é complicado, né.. nem todo mundo gosta de produzir texto né, por que quem não tem habilidade fico com se fosse (0.6)porque muitas vezes o programa é lento, aí, a gente tem que demorar quando começa a digitar ou então fica esperando”. (Aj/16 anos)</i>

Os recortes das aulas de redação trazidas para o laboratório de informática continuaram com o mesmo desenvolvimento que tinham na sala de aula convencional, em que o professor dava mais instruções para os alunos do que os levava a construir textos na prática. Os professores perderam muito tempo preocupando-se com dicas e detalhes para produção, que não são tão eficazes e não perceberam as oportunidades de realizar uma oficina de criação de textos. A concepção do gênero e suas propostas poderiam ter sido mais eficazes se realmente o professor deixasse de lado o receio e/ou o encantamento e focalizasse o objetivo central que é o desenvolvimento da habilidade de produção de texto pelo aluno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido permitiu perceber como a apropriação de uma ferramenta de web 2.0, o Google Docs contribuiu para o desenvolvimento da escrita, em aulas de redação, por alunos de uma escola pública em Ibiapina-Ce.

Durante aquela situação de ensino surgiram vários contratempos, como a queda de conexão, o dia em que a cidade inteira ficou sem acesso a nenhum tipo de tecnologia, como telefone, celulares, Internet. Foi como se de repente a cidade estacionasse no tempo, ficando sem poder fazer nenhum tipo de contato.

Isso demonstra que em certos momentos a tecnologia é uma pedra no sapato. Em outros contextos e com outros grupos, a apropriação das ferramentas de web 2.0 possa acontecer de forma diferenciada. Infelizmente a tecnologia contribuiu muito pouco para a melhoria do texto do aluno, pois a escrita processual é muito importante quando se tem uma ferramenta como o Google Docs que permite realizar isso.

A ferramenta Google Docs em si pode contribuir sim para construção de textos de forma colaborativa. As interações possíveis através dela dão margem a boas discussões sobre textos redigidos pelos alunos. Contudo, é preciso dar atenção ao planejamento, para que a prática de produção escrita seja eficaz e significativa.

Ao final do estudo, percebeu-se que a tecnologia acaba por expor as limitações e dificuldades do ensino de redação. No caso do Google Docs, os textos e os procedimentos ficam arquivados, a tecnologia contribuiu para revelar as contradições. Na verdade, os problemas do ensino da escrita continuam sendo de natureza didático-metodológica. Portanto, o ensino com tecnologia vem acirrar esses conflitos de execução/produção de textos de forma significativa para o aluno e para a escola.

6.REFERÊNCIAS

AMARAL, L.H; AMARAL C.L.C. **Tecnologias de comunicação aplicadas a educação**. 2008. IN: MARQUESI, Sueli Cristina et ali. **Interações Virtuais: Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a Distância**. São Carlos: editora Clara Luz, 2008.

ARAÚJO JR. C.F. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0. In: MARQUESI, Sueli Cristina et ali. **Interações Virtuais: Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a Distância**. São Carlos: editora Clara Luz, 2008.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.

BRAGA, D B. *Letramento na Internet: O que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social*. In: KLEIMAN, A. B. e CAVALCANTI, M.C. (orgs) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP; Mercado de Letras, 2007, p 181-198.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: Buzen, C; Mendonça, M (orgs) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006. p.139-16

COSCARELLI, C V. RIBEIRO, A E(orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Ceale-Autêntica, Belo Horizonte, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWASKI, A. GAYDECZKA, B. BRITO, K. (orgs). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GOMES, L F. *Letramento de professores universitários para uso da escrita em contexto pedagógico digital: algumas reflexões*. **Revista CROP– Revista de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês**. São Paulo, USP Revista, pp. 83-87,12/2007. Disponível em <www.fllch.usp.br/dlm/ingles/crop > acesso em 20/04/09.

MARCUSCHI, L A & XAVIER, A C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NASCIMENTO, E.L. ZIRONDI, M.I. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Nascimento, E. L.(org). São Carlos: Editora Clara Luz, 2009.p.249-288.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo. Parábola Editorial, 2010.

PINTO, D. de S.S. **A pesquisa etnográfica e sua importância para os estudos de aquisição da língua estrangeira**. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte:UFMG, v.7, 125 – 134, 1998.

ROJO, R H R. *Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como outro modo de falar*. In: KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 1995.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ªed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2009.

THEREZO, G. P. *Como corrigir redação*, 5ª Ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2006.

VIEIRA, I L. *Escrita, para que te quero?* Edições Demócrito Rocha:UECE, Fortaleza,2005.

_____. *Inventário de Fontes e Recursos da Internet para o Letramento Digital e Ensino da Escrita (IRILDE)*. Disponível em <<http://internetnoensino.weebly.com/index.html>> acesso em 20/04/09.

_____. *Tendências em Pesquisas em Gêneros Digitais: Focalizando a Relação Oralidade/Escrita*. In: ARAUJO, J C, BIASE-RODRIGUES, B (orgs). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Lucerna. Rio de Janeiro, 2005.

VILLA, N.H. PUERTA, D.L et all. La Producción Escrita Mediada por Herramientas Informáticas. La Calidad Textual, El Nivel de Aprendizaje y La Motivación. In. **Lectura y vida – Revista Latinoamericana de Lectura, Año 27, n°2**. Buenos Aires e Newark/DE, – p. 6-13, junio 2004.

XAVIER, A.C.S. **Letramento digital e ensino**. Disponível em www.ufpe.br/nehete/.../Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf. Acesso em 23/03/09.