



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

## ESCRITA COLABORATIVA *ON LINE*: NAVEGAÇÕES DIGITAIS E LITERÁRIAS

Alan Henrique Oliveira de Almeida<sup>1</sup>

João Carlos de Souza Ribeiro<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

As práticas educativas escolares têm por meta prioritária o ensino das habilidades de leitura e de escrita uma vez que estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, onde a precariedade do domínio dessas habilidades resulta na impossibilidade que haja progressão nos estudos e promova a exclusão social. Estudos, pesquisas e avaliações revelam um enorme abismo entre o que esperamos de nossos alunos e a realidade posta: dificuldades para compreender e produzir simples textos, a falta de motivação para a leitura, seja para fruição ou fins educacionais, desempenhos insatisfatórios em avaliações de nível nacional e internacional, dentre outros. Desse modo, o trabalho com a leitura e a escrita torna-se o maior desafio dos professores, que não podem desistir de suas tarefas no que diz respeito à preocupação quanto à decodificação alfabética, alcançando, por conseguinte, outros níveis. Ler e escrever, além de ser uma questão escolar, fazem parte, acima de tudo, da demanda social e cultural, o que exige do desenvolvimento de uma série de capacidades relacionadas com as individualidades envolvidas no processo ensino e aprendizagem.

Se, por um lado, temos o desafio de melhorar significativamente o trabalho com a escrita, por outro, temos que considerar a maneira como esta última vem se transformando com o advento das mídias virtuais. Nesse contexto, a escrita vem assumindo novos contornos, tais como a integração com as múltiplas

<sup>1</sup> Graduado em Letras/Português pela Universidade Federal do Acre - UFAC. E-mail: [alan.henrique.16@hotmail.com](mailto:alan.henrique.16@hotmail.com)

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Poética. Instituição: Universidade Federal do Acre - UFAC. E-mail: [tijomigo@gmail.com](mailto:tijomigo@gmail.com)



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

linguagens; o imediatismo de interação, apesar da distância dos interlocutores; e a quebra da linearidade da leitura através do hipertexto. O uso dos equipamentos eletrônicos no cotidiano tornou-se tão comum que, cada vez mais, esses produtos têm alcançado os diversos segmentos do código social marcado pelos espaços ciberizados.

A escola, por sua vez, não pode virar as costas para os *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, *desktops* e congêneres, visto que eles são meios efetivos de práticas comunicativas e exímios suportes de inúmeros textos que circulam socialmente, sendo, portanto, excelentes recursos didáticos para o ensino de Língua Portuguesa. Elaborar um trabalho pedagógico, que alie efetivamente atividades de leitura e escrita e uso de tais recursos tecnológicos, torna-se necessário para a melhoria das práticas de ensino da nossa língua materna.

Sob essa perspectiva, pretendemos, nesse trabalho, refletir sobre a produção textual em ambientes *online*. Nesse sentido, propomos a escrita de contos, utilizando o *Google Docs* como ferramenta de escrita colaborativa. Pretendemos explorar dois aspectos: a discussão sobre a eficácia da sequência didática no processo de apropriação dos conhecimentos sobre o texto - características, funções sociais, condições de produção e recepção - e a realização das atividades no meio virtual, isto é, o processo de produção do texto, quais sejam: as revisões, os comentários, as correções etc.

## 1. POR UMA PROPOSTA DO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

O ensino de Língua Portuguesa, após inúmeras discussões, vem sendo pautado cada vez mais na noção de gêneros discursivos defendido por Bakhtin (1992), que os define como "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados pelas diferentes esferas das atividades sociais do homem. Segundo o referido teórico, qualquer gênero discursivo é composto basicamente por três elementos: conteúdo temático, organização composicional e recursos estilísticos. Além disso, é importante considerar as condições de produção e recepção desses textos, isto é,



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

as intenções comunicativas, os papéis sociais e o lugar que ocupam os interlocutores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam os professores para que suas ações educativas direcionem-se rumo a uma perspectiva na qual leitura e escrita sejam aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa:

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social (1997, p.37)

Conforme Dolz & Schneuwly (2004, p.97) “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para que os alunos compreendam e estejam imersos nas práticas de linguagem, as atividades devem estar sistematizadas, com propósitos bem claros, interligadas entre si, para aumentar o grau de complexidade progressivamente. Eis, portanto, a essência da sequência didática: aprender fazendo, retomando e socializando. Assim, cumpre destacar que a estrutura da sequência didática compreende as seguintes etapas: a apresentação da proposta, a primeira produção, os módulos (atividades) e a produção final.

Desse modo, para o ensino do gênero conto, as atividades de ensino devem induzir os alunos a conhecerem vários exemplares de contos, desde os clássicos aos mais recentes; produzir uma versão com base nos conhecimentos prévios, compreender os elementos que compõem esse gênero, e, por fim, escrever uma versão final do texto, que será rescrito e revisado.

A sequência didática exige um trabalho contínuo de socialização de conhecimentos, seja na hora da produção de um texto coletivo, seja na revisão e reescrita em grupo. Um meio para efetivar essas atividades em grupo é a utilização do recurso das tecnologias digitais como os *smartphones*, *tablets* e demais computadores. O editor de texto virtual e *online* denominado *Google Docs* é



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

adequado para essas tarefas, considerando os seus inúmeros recursos de edição, colaboração à distância, multiplataforma, armazenamento *online*, entre outros.

Conforme Tavares:

O Google Docs apresenta alguns recursos que podem permitir uma leitura colaborativa para as aulas de língua materna, na qual tanto o professor como os alunos podem propor atividades, incluir textos para o debate ou compartilhar textos produzidos por eles. (2012, p.2404).

Com a utilização de novos suportes da escrita, assumimos, na condição de leitor e autor, novas posturas em relação aos modos de produção e de recepção dos vários textos em meios digitais. Assim, cumpre salientar que o hipertexto e a hipermídia exigem novas estratégias na leitura do texto, que são a não-linearidade e os recursos multimodais; exigindo, por conseguinte, a necessidade de um novo letramento que, segundo Magda Soares, seria um:

letramento digital: um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 152).

Nesse sentido, buscaremos, a partir escopo teórico em tela, apontar para uma estratégia didática, que vise o desenvolvimento de práticas educativas e que considere a atual conjuntura da escrita digital, tendo em vista as condições possibilitadas pelos diversos recursos existentes e disponíveis nos aparatos eletrônicos, de modo a englobar as competências linguísticas e discursivas dos alunos bem como as habilidades para o manuseio e incorporação das tecnologias às práticas didáticas como ferramenta de estudo e objeto de inclusão social. Não se trata, é claro, de um modelo pronto e acabado de sequência didática, contudo pretendemos sugerir outros caminhos e reflexões sobre o passo a passo; e, principalmente, apontamentos que desembocarão em caminhos para um ensino diferenciado da língua portuguesa.



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

## 2. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O primeiro passo para iniciar uma sequência didática, projeto escolar ou qualquer prática de ensino é, fundamentalmente, esclarecer os objetivos e os meios de realização das situações de aprendizagens que, em nosso caso, seria a produção de contos por meio dos aparelhos eletrônicos.

A proposta do nosso trabalho exige a explicitação do tema dos textos. A saber: “Meu espaço, meu território, minha vida”. Nesse sentido, é importante ressaltar que a temática é interessante em virtude do fato de que o assunto a ser abordado e a ser desenvolvido permite ao aluno uma reflexão sobre o seu lugar em um mundo no qual as relações com o Outro, com o ambiente, com o lugar e com as instituições humanas são muito complexas. O discente, desse modo, assumirá uma posição crítica em função do meio em que está inserido. Os alunos poderiam, ainda, explorar os aspectos mais amplos dessa “espacialidade”, e que pode se referir ao próprio corpo, à rua, à casa, ao bairro, à cidade etc.

Cumpra destacar, nessa diretriz, que o compartilhamento do plano de trabalho com os alunos constitui-se no ponto de partida para que eles saibam e compreendam a situação comunicativa a ser estudada. Portanto, é de fundamental importância a demarcação das etapas de produção: quem escreve, qual é o público leitor, qual é o assunto, com qual objetivo e função; e em quais canais seus textos poderão circular e/ou serem publicados.

### 2.1 A produção inicial

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a sequência didática deve partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, isto é, uma produção inicial que servirá de indicador do que já é sabido, do que está inadequado e do que precisa, ainda, ser aprendido. Essa é a primeira escala do processo de aprendizagem da escrita em qualquer gênero discursivo.

Destarte, é imperativo ressaltar que, para envolver os alunos, devemos fomentar um ambiente promissor de interação e diálogo contínuo a fim de descobrir



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

o que eles sabem sobre o gênero. Nessa trilha, podemos lançar mão de algumas perguntas como, por exemplo: já leram algum conto? Se leram, quais são os autores? Qual é a diferença entre uma crônica e um conto? Quais outros textos se assemelham ao conto? Em que suportes de publicação encontramos esse tipo de texto? Que função comunicativa possui um conto?

Após a prática dialógica, a proposta seguinte é o lançamento da escrita de um primeiro texto. A análise desses textos oferece indícios para sistematizar os conhecimentos prévios dos alunos e os melhores modos para pensar as atividades de aprendizagem sobre *o como* e *o que* escrever no texto que será proposto. Essa primeira produção servirá de comparativo entre as produções inicial e final, respectivamente.

## 2.2 A leitura de textos diversos no gênero em questão

Para tornar o reconhecimento das configurações estruturantes do conto é importante ler exemplares do gênero apresentando autores reconhecidos sem desprezar os demais, é claro. É importante frisar que o vocábulo reconhecido, aqui posto, não se refere, exclusivamente, aos cânones ou clássicos, mas, principalmente, aos escritores os quais os alunos já tiveram algum contato em séries anteriores ou já ouviram falar em outras oportunidades (quem sabe os alunos não reconhecem algum escritor local ou pouco prestigiado?). Durante a leitura, é vital que se apresente o autor, explicitando com clareza quando e onde o texto foi publicado, percebendo, por fim, quem é o público leitor. Nesse sentido, cabe pontuar que o direcionamento e a intervenção do professor tornam-se indispensáveis, pois o educador, em última análise é a baliza; é o filtro que intermediará a aplicação da atividade e o resultado que se espera da sequência didática, propriamente dita.

Nas práticas de leitura, o docente deve utilizar métodos para desenvolver as habilidades bem como os meios adequados para localizar as informações, antecipar os significados, relacionar os fatos, fazer as devidas inferências, identificar o significado de palavras e expressões em decorrência do contexto em que são



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

utilizados entre outros. Os alunos podem ensaiar, também, a leitura em voz alta junto com o professor para tornar claro o modo como a produção escrita se materializa, com efeito. Nesse processo de troca, retomada, questionamentos e provocações, a leitura, *in progress*, ampliará o seu campo de significação e representatividade, e servirá como suporte para outras leituras; e, posteriormente, para o processo de produção escrita.

É interessante ainda, que essas leituras possam ser feitas também em ambiente *online*, no *Google Docs* ou através de outros aplicativos para que os alunos aprendam a fazer grifos e comentários no texto lido; façam pesquisas sobre o autor escolhido, além de pesquisarem outros títulos de autoria do referido escritor; busquem palavras desconhecidas por eles. Além disso, é importante frisar que, dentre outras estratégias de leitura, que podem ser exploradas, há, ainda, a possibilidade de utilização dos recursos das mídias virtuais.

Ao terem contato com diversos textos, os alunos conhecerão os recursos estilísticos e os aspectos formais que compõem o gênero conto. Portanto, os alunos observam nas palavras dos autores um modelo e, quiçá, uma fonte de inspiração para elaboração de seus próprios textos.

### **2.3 A análise e a sistematização das marcas linguísticas e discursivas dos textos**

Uma leitura em níveis profundos de um texto possibilita, consequentemente, uma compreensão mais ampla de seus significados, pois estaremos inclinados à observação dos recursos expressivos empregados pelos autores e também da formatação dos textos. Ao optarmos por esse procedimento, proporemos aos alunos uma reflexão sobre um uso particular da linguagem; uma forma que leva em consideração as sensações, as cores, os odores, os sentimentos, a subjetividade e a objetividade do mundo etc., nesse caso estamos nos referindo a um particular tipo de letramento. Assim, evidenciamos essa singularidade, que denominamos de letramento literário, ou seja, "[...] o processo de apropriação da



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

literatura enquanto construção literária de sentidos". (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Conforme a definição apresentada anteriormente, percebemos que o letramento literário requer mais do que uma simples habilidade, que é a da leitura de textos literários, pois a prática do letramento literário exige uma formação leitora permanente em relação ao texto de ascendência artística.

Através desse tipo de atividade, esperamos que os alunos descubram a existência de características típicas pertencentes a cada gênero, especialmente os literários, sobretudo, da sistematização dos aspectos peculiares em diferentes exemplares do gênero similar e em curso de investigação. Por exemplo, a percepção da organização em parágrafos, a construção do enredo (situação inicial, conflito, desenlace, clímax, desfecho), a localização espacial e temporal, a caracterização das personagens e o foco narrativo. Ao observarem esses elementos chaves, os alunos apropriar-se-ão dos recursos estilísticos que compõem os textos de cunho literário, verificando, portanto, que há um labor e um cuidado no que tange ao uso da linguagem para esse tipo de composição textual.

Além disso, essa tarefa possibilita o estudo da análise linguística ou, em outras palavras, a gramática é ensinada, visto que ressaltamos a forma como os parágrafos são interligados para que o enredo se desenvolva, como as personagens são referidas com o uso de pronomes e outras palavras, que substituem e retomam o uso da 1ª (eu) ou 3ª (ele) pessoas do discurso para definir o foco da narração, isto é, trabalhando os fatos da língua por meio da análise do texto para, em seguida, partir para as classificações e nomenclaturas.

## 2.4 A Produção coletiva do texto

Há na produção coletiva um caráter desafiador, uma vez que nesse ambiente específico para aplicação da atividade em conjunto será o momento oportuno para explorar as inúmeras dúvidas e também para organizar as ideias dispersas e variadas dos alunos, além da troca de experiências entre alunos e





x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

professor. É vital, para alcançar o objetivo da produção coletiva, a manutenção e a mobilização de todos os alunos, garantindo que participem, minimamente, com eficácia e efetividade do trabalho em conjunto. O fato torna-se mais complexo mais quando nos propomos a realizar tal atividade em um ambiente virtual, pois, talvez, os alunos não saibam proceder ao câmbio de experiências, sobretudo no que diz respeito ao uso das ferramentas tecnológicas para a apropriação e construção dos conhecimentos escolares. Cabe ao professor, desse modo, orientar os procedimentos de escrita para que eles caminhem por essa nova trilha.

Sugerimos que os alunos organizem-se em pequenos grupos para a elaboração desse texto. O professor pode propor um primeiro parágrafo introduzindo a situação inicial e a apresentação do conflito do enredo. Assim, o próximo grupo elaborará o parágrafo seguinte, dando continuidade à história e assim por diante com os demais grupos.

Por se tratar de um recurso *online*, todos os alunos e o próprio professor podem verificar as alterações feitas no texto em tempo real, o que possibilita que qualquer um dos sujeitos envolvidos possa fazer comentários, correções e revisões durante a produção.

## 2.5 A Produção individual

Ao serem estimulados pelo exercício da produção em grupo, os discentes estarão um passo mais próximo para escrever seu próprio texto. Essa etapa é importante para praticar tudo o que foi trabalhado nas etapas anteriores; e a retomada de alguns pontos principais é fundamental tais como: a situação de produção, o conteúdo temático, os aspectos formais mais comuns e o emprego dos recursos estilísticos literários.

A escrita final é uma forma de comparar o que se sabia no início das tarefas, o que foi aprendido no decorrer da atividade e a constatação do que precisa ser aprimorado ou revisto. O professor deverá supervisionar o processo, tendo em vista que inúmeras dúvidas surgirão, o que é previsto e salutar no desenvolvimento



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

dessa atividade como, por exemplo, a delimitação adequada do tema, como iniciar o texto, como construir a progressão textual, entre outras.

Há que se priorizar, com segurança e propriedade, os procedimentos de escrita a serem utilizados no suporte eletrônico, objetivando saber se o manuseio dos recursos da interface digital está facilitando ou dificultando a produção em curso.

## 2.5 A Revisão dos textos

A releitura e a revisão dos escritos devem ser apresentadas aos alunos como uma prática constante e que compõe o processo de escrita. Dessa forma, um texto bem escrito, isto é, aquele que atende aos objetivos previamente estabelecidos, obedecendo, portanto, às especificidades de determinada interação verbal, para isso deve ser relido e aprimorado continuamente. A revisão tende a levar em consideração os aspectos individuais e coletivos do texto, respectivamente, bem como as habilidades de leitura e reformulação da escrita, pois os alunos podem revisar os próprios textos e os dos demais colegas.

Com a utilização da plataforma *online Google Docs*, essa atividade torna-se mais interativa. Os alunos devem formar duplas para que troquem seus textos e façam a revisão em conjunto. Há alguns recursos que podem ser explorados: o corretor ortográfico, a adição de comentários, o índice de buscas *online* e a edição simultânea.

Cabe ao professor supervisionar a participação e o envolvimento dos aprendizes, além da orientação do que deve ser revisto, apresentando a chave de correção ou os critérios de avaliação.

## 2.6 A Publicação dos textos

Ao atentarmos para a máxima “Quem escreve deseja ser lido”, devemos considerar que tal sentença deve fazer parte, também, da rotina escolar, uma vez que a veiculação ou a publicação dos textos é o ponto de chegada da sequência



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

didática, ou, para sermos mais precisos, de qualquer produção textual. Ao escrever, o interlocutor se propõe a relatar algo por escrito, cria uma expectativa que alguém ou um grupo de indivíduos o leiam, desse modo, quem escreve deseja ser lido. O leitor, por sua vez, procura na leitura incorporar a sua experiência ou ao seu repertório cognitivo novas informações, conforme seus interesses, necessidades ou exigências exteriores a sua subjetividade.

Há uma variedade de opções para a divulgação dessas produções. O professor pode propor uma coletânea dos textos para compor o acervo da biblioteca escolar, uma exposição em um mural da escola, ou, ainda, em meios digitais, que constituem os suportes que nos interessam prioritariamente nesse trabalho.

O suporte *online* é extremamente viável, já que não requer um custo financeiro que uma impressão poderia gerar, e, além disso, pode alcançar outros leitores que não se restringem apenas ao público da própria escola. Os alunos e professores devem criar *blogs*, páginas nas redes sociais, perfis nos servidores de compartilhamento virtual para que os textos produzidos possam ser disseminados. Pode-se, ainda, proceder à troca de indicações bibliográficas, que pode ser proporcionada nesse ambiente.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa vem se modificando com o tempo, e isto é um fato inconteste. Nesse sentido, cumpre afirmar que avançamos significativamente no que diz respeito à memorização de nomenclaturas, classificação de funções sintáticas e análise de frases isoladas. Um modelo didático pautado nesses pressupostos não atende às reais necessidades de aprendizagem dos alunos, tendo como expectativa o desenvolvimento das habilidades linguísticas, que transformem os alunos em leitores e escritores em sua língua materna.

Um ensino significativo se baseia na preocupação das capacidades discursivas, privilegiando os reais usos da língua em um contexto social, histórico e político no qual esses estudantes estão inseridos. Evidentemente, temos por



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

obrigação criar na sala de aula condições que levem o aluno a perceber as funções sociais e o papel que a escrita ocupa no grupo coletivo em que vivem para que, assim, ele se engaje e exercite as habilidades que permitam participar dos processos de escrita e acompanhar as suas constantes transformações, oriundas da evolução do *modus operandi* da civilização.

Para isso, é necessário que a escola mude sua concepção de ensino e aprendizagem, concorrendo, dessa forma, para romper os limites na crença de que o ato de ensinar é apenas a grande e certa aposta de que os alunos se apropriem dos conhecimentos, principalmente os conceituais e factuais, para responder aos questionários das avaliações internas ou externas. Não que elas careçam de importância, mas a supervalorização e a centralização das atenções nelas acabam não abarcando os objetivos reais de Educação enquanto objeto de transformação social. Tais avaliações não dão conta da formação integral do sujeito aluno, pois considera um recorte, um momento da aprendizagem, um aspecto isolado: o de ler perguntas e marcar o "X" na questão correta. Outros tipos de aprendizagens pelas quais a escola é responsável por desenvolver ficam excluídos dessa avaliação, que julga o sucesso e o fracasso de determinado grupo de alunos, corpo docente e/ou instituição escolar.

Precisamos reconstruir o significado do ensino escolar, possibilitando que os alunos enxerguem os saberes da escola como uma forma de construção de novos conhecimentos, de expressão artística e de compreensão do Outro e do meio em que vive. Assim, é imprescindível mobilizá-los para a produção, a experimentação e a descoberta das coisas, dos lugares, dos falares e dos fenômenos do mundo que os cercam. Aprender a aprender e aprender fazendo; errando, refazendo e, sobretudo, compartilhando.

Esperamos, ainda, que os resultados da presente discussão desencadeiem reflexões tanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar como nos discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa, contribuindo, efetivamente, para uma perspectiva de ensino, que considere a apropriação dos subsídios oferecidos pelos ambientes virtuais e por suas mídias representativas.



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

---

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- SOARES, Magda. **Novas possibilidades de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, v. 23, n.81, p. 143-160, dez 2002.
- TAVARES, Fabiana Gomes. **O google docs como ferramenta colaborativa nas aulas de língua portuguesa**. Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. [http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlf/tomo\\_3/206.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/206.pdf). Acesso em 14 de jan. de 2015 às 17:11.