

LETRAMENTOS DIGITAIS: EMBATES ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DOS JOVENS¹

Aline Cristina VILELA

Orientador: Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões iniciais de uma pesquisa em andamento sobre Letramentos Digitais ou Novos Letramentos e o Ensino de Língua Estrangeira. Focaliza-se os embates entre cultura digital e cultura escolar tais quais instanciados nos novos letramentos. Primeiramente, discutem-se algumas concepções de *letramento*. Em seguida, apresentam-se reflexões sobre os conflitos entre os letramentos escolares e não escolares dos jovens nativos digitais. Conclui-se com propostas para a prática de letramentos digitais na escola.

Palavras-chave: Letramentos Digitais ou Novos Letramentos; Escola; Mashups.

1. INTRODUÇÃO

O letramento pode ser analisado sob duas dimensões: a individual, pela qual o letramento é um atributo pessoal (alfabetismo), e a social, que o apresenta como um fenômeno cultural, que envolve atividades sociais. Desta maneira, pode-se concluir que o primeiro está intimamente ligado à escola e a habilidades de leitura e escrita, “numa perspectiva psicológica”, enquanto o segundo recobre usos e práticas sociais, “recobrando contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sócio-cultural” (ROJO, 2009, p. 66).

Cunhar uma definição na dimensão individual é uma tarefa complexa (KLEIMAN, 1995), porque ele envolve dois processos, que são ao mesmo tempo complementares e diversos: ler e escrever. Esses são processos que empregam habilidades e conhecimentos diferentes, porém existem definições de letramento que desconsideram essas diferenças. Considerar essas diferenças é priorizar a leitura ou a escrita: as habilidades de leitura podem tanto estar relacionadas à decodificação de palavras até a integração de textos, e as de escrita, tanto a habilidade de se registrar sons como a de transmitir significados a um leitor (SOARES, 2003, p. 69).

Ainda que consigamos definir o que é leitura e escrita, teríamos dificuldades na caracterização de uma pessoa como analfabeta ou alfabetizada, letrada ou iletrada, se levarmos em consideração somente o tipo de material ou conteúdo que ela lê e/ou escreve, tendo em vista a existência de uma grande variedade de materiais escritos e de leitura disponíveis,

¹ Trabalho desenvolvido nas disciplinas de Investigação Científica, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato, componentes do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

os quais solicitam habilidades e atitudes diferenciadas para sua utilização e interpretação, desempenhando papéis diferentes na sociedade. Embora haja dificuldades na conceituação desses estados ou condições, como dito acima, objetivando uma padronização internacional, a UNESCO definiu que “é letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana.” (UNESCO, 1958, *apud* SOARES, 1998, p. 71).

Todavia, a questão mais complexa seria definir “ler e escrever com compreensão” e por que o tipo de material, “frase curta simples sobre a vida cotidiana”, define a pessoa como letrada, ou até que ponto essa definição é confiável. É nosso dever, então, encontrar um conceito mais adequado para o termo letramento para que nossas futuras falas e ações não caiam nas amarras do preconceito, diante da dificuldade de se definir qual até que ponto uma pessoa sabe ler e escrever para ser considerada como alfabetizada ou letrada.

Dentro da própria dimensão social de letramento, Street (1993), e posteriormente Kleiman (1995), apontam o enfoque autônomo de letramento, que estaria ligado à versão *fraca*, de visão “liberal”, e o enfoque ideológico, ligado à versão *forte*, de visão “revolucionária”, de Soares (1998).

Na dimensão social, o *letramento* pode ser caracterizado pela apropriação da leitura e da escrita por parte das pessoas em seu uso nas práticas sociais, ou seja, letramentos se referem a práticas sociais situadas que envolvem leitura e escrita (SOARES, 1998), e a tecnologia empregada para contextos e objetivos específicos seria a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 18).

No modelo autônomo, o letramento independe do seu contexto social, sendo visto como uma variável autônoma “cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993). Dessa forma, diante de tal perspectiva, se o indivíduo tiver algum contato com a leitura e a escrita, desenvolverá gradualmente suas habilidades, atingindo níveis universais de desenvolvimento, equivalentes aos chamados níveis de alfabetismo. Na perspectiva “liberal”, segundo Soares, o indivíduo adquire certas habilidades para agir, “funcionar” em um contexto social, isto é, cada pessoa se adapta ao que a sociedade lhe impõe e demanda. Desta maneira, surgem “letramento funcional”, ou “alfabetismo funcional.”

A escola é mostrada como a principal agência de letramento. Porém, não seria a exclusiva, pois a igreja, a família, a rua, os espaços de afinidades, o lugar de trabalho, entre outros ambientes, também promovem o letramento, porém em uma perspectiva diferente (KLEIMAN, 1995). O termo surgiu para separar estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, de conotação escolar, de competências individuais na prática da escrita.

Por fim, o letramento seria uma variável contínua e não discreta, que abrange uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita e que compreende diferentes práticas que dependem da natureza de determinada sociedade (SOARES, 1998); ainda, seria “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER; COLE, 1981, *apud* KLEIMAN, 1995, p. 19).

2. LEITURA E ESCRITA NA CULTURA DIGITAL

As práticas de leitura e escrita são relevantes quando se fala em letramento, bem como os impactos diversos que os letramentos causam na sociedade. Mas, mais do que isso e para isso, o *estado* e *condição* (grifo meu) de quem participa dos eventos de letramento também são relevantes. Em suma, o letramento seria “o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.” (SOARES, 2002, p. 145). Ou seja, esse indivíduo teria condições de participar ativamente de situações em que a leitura e/ou escrita são essenciais, além de interagirem com as pessoas que o cercam e com o mundo, tendo condições de se inserir em qualquer sociedade letrada.

Vivemos um novo momento, em que novas modalidades de práticas de leitura e escrita são intensamente modificadas, como consequência das tecnologias de comunicação eletrônica, como a Internet e o computador. Mudam-se os *espaços de escrita*, e os *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita*.

Cada tecnologia do letramento tem um *espaço de escrita* diferente. Os *espaços de escrita*, entre outros aspectos, modificam relações escritor e leitor, entre escritor e texto e leitor e texto. Num pergaminho, por exemplo, não havia como se retomar uma leitura; num códice, isso já não acontece, pois retomadas podem ser feitas, e o leitor pode criar protocolos de leitura (escolher como ela pode ser feita). Num computador, embora se possa ter acesso a vários conteúdos, pode-se vê-los um de cada vez. Porém, o que há de mais relevante é que o texto composto na tela é diferente daquele composto no papel: o *hipertexto*.

As primeiras manifestações hipertextuais são antigas. Porém, os novos letramentos modificaram-nas. Diferente do texto escrito no papel, que é linear e sequencial, o hipertexto é maleável, podendo ser lido de acordo com a vontade do leitor. Nas palavras de Soares é o texto eletrônico, exibido nas telas dos computadores, em que tudo é “escrito e é lido de forma multilinear, multi-seqüencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida.” (SOARES, 2002, p. 8). Enquanto um texto no papel tem uma dimensão definida, o hipertexto tem a dimensão dada por seu leitor.

Os estudos apontados pela autora sugerem que essas novas formas de escrita e de leitura, bem como as novas relações entre escritor, leitor e texto se configuram como *letramento digital*, que aqui seria um *estado* ou *condição* daqueles que se apropriam de novas tecnologias. E, para isso, teriam “consequências sociais, cognitivas e discursivas” (SOARES, 2002, p. 151).

Como se pode ver, o novo espaço de escrita - a tela do computador - traz mudanças para a interação entre escritor e autor, escritor e texto, leitor e texto e, de forma mais abrangente, entre humano e conhecimento, configuram-se como um *letramento digital*, que seria *estado* ou *condição* dos que se apropriam de novas tecnologias. As práticas de leitura e escrita nesse espaço são diferentes das do papel, pois aquelas se aproximam dos nossos esquemas mentais.

A aprendizagem muda nesse sentido (LEMKE, 1998), aliada ao mundo virtual. Agora, não se fica mais preso a autores: há a possibilidade de se encontrar mais sobre

assuntos abordados por um autor. Mas tem-se, também, que se ser mais seletivo, dada a vastidão de conteúdos que se pode acessar. O leitor é também um seletor de conteúdos (ROJO, 2009).

Os textos seriam compostos de várias linguagens e/ou *semioses*. Por isso, os seus leitores, para interpretá-los, devem ter capacidades e práticas de compreensão de cada uma dessas linguagens. Ou seja, precisam de multiletramentos. Além disso, a questão da multimodalidade dos textos também entra nessa questão, pois num *site*, por exemplo, a imagem e a escrita e a diagramação - estética fazem significar, além do conteúdo propriamente dito.

Os novos multiletramentos e hipertextos são interativos: as mídias digitais permitem que haja interação “em vários níveis e com vários interagentes (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.)” (ROJO, 2009). Ou seja, permitem um ambiente colaborativo.

Nesse sentido, ela introduz a questão da “pedagogização de multiletramentos”. “Pedagogia” por estar ligada à escola, mas não como uma questão disciplinante: significaria ao invés de se proibir, por exemplo, gêneros e linguagens comuns em espaços midiáticos e não aceitos na escola, entender seus funcionamentos e por que são utilizados nesses espaços (cita aqui, como exemplo, o internetês), ou mesmo repensar e apropriar-se de certas tecnologias que muitas vezes são proibidas no ambiente escolar (como o celular, por exemplo). A pedagogização de multiletramentos, de forma resumida, “tratava-se de formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os ‘alfabetismos’ necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). Mas este patamar, claramente, não basta a esta “pedagogia”: a questão é alfabetismos funcionais para quê (e em favor de quem).

3. LETRAMENTOS CRÍTICOS E A ESCOLARIZAÇÃO: O QUE FAZER E COMO?

Buckingham (2010), ao falar sobre *letramento digital* (entendido neste caso como sinônimo de *letramento computacional* e *letramento midiático*), pontua que ele vai além do uso da mídia em si: sugere que a escola promova letramentos críticos sobre os letramentos digitais e midiáticos dos alunos. Ou seja, discute a cultura digital, a educação midiática e a escola. Apresenta, então, quatro dimensões básicas das práticas de letramento permeadas e intermediadas por novas tecnologias que devem ser abordadas na escolarização: *representação* (a mídia representa o mundo), *Linguagem* (o indivíduo é capaz de compreender a estrutura e o funcionamento de sua Língua e das linguagens e, por extensão compreenderia o funcionamento e a estrutura das mídias), *produção* e *audiência* (envolvem as causas de produção, e para quem seria destinado e por que). Essa noção será muito útil ao longo da análise que será apresentada na continuidade deste trabalho.

Buckingham ressalta que a escola deveria levar em consideração a *cultura popular infantil*: as práticas de crianças e jovens com e em torno das mídias e plataformas

digitais que envolvem “aprendizagens informais”, como por tentativa e erro. Explica que essas práticas envolvem múltiplos letramentos no caso de *games*: “geralmente envolvem a interpretação de complexos ambientes visuais tridimensionais, leitura tanto de texto *on-screen* quanto *off-screen* (tais como jogos/*games*, revistas e *sites* da Internet) e processamento de informações auditivas.” (p. 9). Ou seja, o letrado nessas práticas digitais necessita de conhecimentos e habilidades valorizadas e, principalmente, usá-los para interpretar a situação exposta no jogo.

O autor estende isso às outras práticas, como conversas em bate-papos *online*, um contexto com “gêneros e registros linguísticos” próprios, e que permite “exercício e exploração de aspectos da identidade e de relações pessoais que não há em outro lugar.” (p. 45). A essência de tudo isso seria o aprender na prática (ou *aprender fazendo*, como ele próprio sugere).

Muito se tem investido em TICs no mercado educacional. Incentivados por isso, alguns professores têm utilizado a tecnologia com o intuito de auxiliar na aprendizagem dos alunos, tentando combiná-las em atividades que envolvem o uso de texto escrito, vídeos, fotos, hipertextos, CD-ROMs. Buckingham (2010) coloca exemplos em que alunos desenvolveram atividades relacionadas à produção de *sites* para crianças menores que elas. Porém, por mais que os exemplos envolvam interatividade, pois os alunos devem agir como colaboradores (devem imaginar como outro usuário fará uso de suas produções, e que caminhos percorrerão durante a navegação), os conteúdos produzidos são informativos factuais embora “recorram à cultura popular infantil.” (p. 51). Há outros exemplos de apropriação da cultura “fora da escola” dos jovens. Ele relata que na Inglaterra, muitos educadores se interessaram pelo uso de jogos como um meio de atrair aqueles que chama de “aprendentes desafetos” (p. 10).

Apesar dessas formas de apropriação permitidas institucionalmente, a maioria dos usos na escola e para fins escolares é voltado para a utilidade da ferramenta como promotora de aprendizagem, não havendo preocupação com a tecnologia em si e com o seu potencial mediador das representações de mundo que constituem o universo ideológico dos jovens. Por exemplo: nesse espaço / contexto, os jovens utilizam a Internet com acesso restrito, por meio de filtros de navegação e o uso dos computadores é com atividades simples, sem muita inovação. O uso pedido fora das salas restringe-se, muitas vezes, a pesquisas, ou seja, simples visitação aos sites sugeridos. Com isso, há uma grande dicotomia em relação ao uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) contemporâneas dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido, o autor ressalta que, para que esses alunos sejam atraídos, deve-se não só se ater a estética dos materiais de ensino digitais, mas sim deve haver um comprometimento maior e mais crítico com as culturas digitais infantis (p. 47).

Apesar desses exemplos de apropriação de tecnologia no ensino o autor, ainda, revela que estudos nos Estados Unidos e no Reino Unido mostram que “a maioria dos professores são céticos em relação aos benefícios educacionais da tecnologia computacional e que o investimento em tecnologia nem sempre resulta em formas novas e criativas de aprendizagem, nem mesmo em progressos nos resultados das provas.” Ainda segundo ele, os motivos são a maneira como os investimentos estão sendo empregados (mais em equipamentos, ou seja, em *hardware*, do que em programas os

computadores, os *softwares*) e a falta de investimento em treinamento dos professores. Faltam *softwares* centrados no aluno, bem como alguns problemas técnicos (como *softwares* incompatíveis).

Outro grande problema seria a falta de participação dos professores, ou seja, os que enfrentam a realidade escolar, mas não participam das reformas escolares, parafraseando Tyak e Cuban (1995): “uma reforma educacional duradoura (...) deve envolver os professores como agentes de liderança, não só como consumidores ou distribuidores de planos vindos de outro lugar.” (p. 41).

Cabe-nos indagar sobre o papel do professor e sobre os contextos institucionais em que os professores e alunos estão inseridos: o professor tem liberdade na escolha dos materiais em todo o tempo? Ele tem a liberdade de se apropriar da tecnologia e “moldá-la” de acordo com seus interesses? Essa pergunta também será respondida posteriormente, ao longo da pesquisa, com base na análise de um caso específico.

Entendo que Buckingham tem razão ao chamar a atenção para o potencial efetivo das TDIC e para o potencial do seu uso na escola em relação à cultura fora da escola dos alunos. Porém, se por um lado, não se trata apenas de acrescentar um “brilho superficial” ao currículo escolar, por outro lado é preciso ir além das observações de Buckingham para entender o que, de fato, é hoje a cultura digital, e como ela se relaciona com as culturas de massa e popular. Sonvilla-Weiss (2010) nos dá uma pista nessa direção quando fala sobre cultura de *mashups*. De forma resumida, mashups são formas de remix: “práticas de colagem, montagem, sampleagem e de remix utilizam todas elas um ou mais materiais, produções em mídia ou obras de arte (artes visuais, cinema, música, vídeo, literatura etc.) de outros autores, ou então um ou mais trabalhos próprios [do montador] por meio de alterações, recombinação, manipulação, cópia etc. para criar uma obra integralmente nova.”² (p. 9, tradução minha). Seriam como releituras delas. Contudo, a obra inicial ainda pode ser identificada.

Remix e mashup são, em essência, práticas culturais que se desenvolveram na era das mídias analogias, no campo da música e do cinema principalmente, mas que, com as novas tecnologias da Web 2.0, tornaram-se práticas massificadas dos até então consumidores de mídia, agora engajados na cultura digital como produtores de releituras (BUZATO et al, 2013).

Essas releituras são feitas de forma diferente do que eram na era do analógico porque são produzidas em colaboração, de baixo para cima, em rede, por usuários que não dispõem, individualmente, do conhecimento total necessário para transformá-las em novos produtos midiáticos (digitais). Essa é, de fato, a essência do que chamamos de Web 2.0. O intuito dela seria o de aproveitar a inteligência coletiva, pois estimula a criação de aplicativos que podem ser aperfeiçoados a cada uso.

A pergunta que se faz é: como podemos integrar os processos de ensino-aprendizagem a cargo da escola nessa dinâmica geral da cultura digital de modo que a

² “Collage, montage, sampling or remixes practices all use one or many materials, media either from other sources, art pieces (visual arts, film, music, video, literature etc), or one own artworks through alteration, re-combination, manipulation, copying etc. to create a whole new piece.”

colaboratividade, a transformação de conhecimento disponível em conhecimento novo, recombinado, resignificado, e a capacidade de fazer em grupo mais do que qualquer um dos indivíduos pode fazer isoladamente passem a ser constitutivos da cultura escolar também? Quais seriam as tecnologias, as propostas e os letramentos indicados para apoiar esse tipo de transformação? E, especialmente, qual é a importância da reflexividade do professor nesse processo? E como se pode legitimar as mudanças que ele, a partir da reflexão sobre a própria prática, busca implementar?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças e os jovens passam considerável parcela de tempo na escola. Lá, num primeiro momento, a maioria é alfabetizada, e teria contato com diversos tipos de textos; porém, mais do que decodificar palavras, espera-se que, através das práticas de letramento dela, sejam formados sujeitos críticos. Então, se à escola cabe o papel de desenvolver esses letramentos, como aponta Buckingham (2010), cabe pensar se as culturas mashup de que fala Sonvilla-Weiss não seriam um celeiro de práticas de letramento úteis a essa missão da escola, e se o remix não seria, naturalmente, uma forma de envolver os alunos em letramentos críticos que já são valorizados em sua vida fora da escola.

No contexto dos novos letramentos trazidos para a sala de aula pelo protagonismo do professor, alunos e professores podem fazer uso de materiais, meios de comunicação e outras fontes (como já citados anteriormente), e através de um exercício de metalinguagem e usando multiletramentos, discutir e manipular as mídias para a criação de algo efetivamente novo em termos culturais na escola. O mais importante seriam as práticas reflexivas envolvidas nesse processo. E aqui, novamente, entram os conceitos de *representação*, *língua*, *produção* e *audiência*: “eu” uso a mídia (uma representação do mundo) e a *Linguagem* (que inclui a língua, mas não se limita a ela) para *produzir* algo novo. As últimas questões seriam: para quem “eu” produziria, e por quê?

A Web 2.0 poderia ser um espaço para a divulgação desses trabalhos. Porém, como dito anteriormente, a escola poderia incluir a comunidade como *audiência* também, e introduzir nas discussões do processo de produção de *mashups* as condições locais, as estéticas e condições locais e globais. Repito: promovendo **letramentos críticos** (grifo meu) que podem gerar transformações efetivas nas vidas dos alunos envolvidos.

Mais importante, a prática do *mashup* não se restringe à produção dos objetos/textos remixados, envolve também a sua redistribuição pública que permite sua inserção numa cadeia dialógica muito mais ampla do que se pode supor ser possível no espaço restrito da sala de aula. Lamb (2007) aponta que, quando o conteúdo produzido é disponibilizado, não só em sites pessoais, mas em locais de grande alcance, as melhores formas de *mashing* up ocorrem: outras pessoas poderão “editar e eliminar links irrelevantes, adicionar e atualizar os links, talvez incorporar um vídeo online adequado, e link para um *podcast*.”³ (p. 16, tradução minha). Poderão, ainda, vincular *tags* que remetam a novos conteúdos, entre outros.

Uma forma de caracterizar essas práticas de produção de conteúdos colaborativamente, em redes, a partir de materiais midiáticos disponíveis que são transformados em novos

materiais por operações de remix é o conceito de *produsagem* (*produsagem* no original), cunhado por Bruns (2008): o usuário (*producer*) seria um “ativo produtor de conteúdos”⁴ (p. 2, tradução minha).

Tendo isso em vista, a escola, a principal agência de letramento, deveria incorporar as práticas de remix e mashups no ensino, e aqui sugiro, especificamente, que os utilize no ensino de línguas: apropriando-se da cultura midiática dos jovens, auxiliá-los na seleção e produção de conteúdos em favor do aperfeiçoamento da língua estudada e trabalhar questões de representação e audiência. Isso contribuiria para a formação do sujeito crítico, e, assim, cumpriria o papel da escola.

REFERÊNCIAS

- BRUNS, A. (2008). “Introduction.” In: _____. *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage*. Nova York: Peter Lang, 2008, p.1-7.
- BUCKINGHAM, D. (2010). “Cultura digital, Educação Midiática e o lugar da Escolarização”. *E Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acessado em 15 de maio de 2012.
- BUZATO, M. E. K. (2010b). “Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0”. In: *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 283–303. doi: 10.1590/S0102-46982010000300014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300014. Acesso em 5 de julho de 2013.
- BUZATO, M. E. K; PAULINO, D.; SECOLIM-COSER, D. BARROS, N.N.; SACHS, R. S. (2013) “Remix, Mashup, Paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital”. Mimeo.
- KLEIMAN, A. B. (1995). “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61.
- LAMB, B (2007). “Dr. Mashup or Why Educators should learn to stop worrying and love the remix”. Washington, DC: Educause. Disponível em: < <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0740.pdf>>. Acesso em 16 de abril de 2013.
- LEMKE, J. L. (1998). “Metamedia literacy: transforming meanings and media”. In: REINKING, D. et al (Eds.) *Literacy for the 21st Century: technological transformation in a post-typographic world*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p. 38-301. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>>. Acesso 16 de abril de 2013.
- ROJO, R. (2009). “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”. São Paulo: Parábola Editorial.
- SOARES, M. (2002) “Letramento: um tema em três gêneros”. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOARES, M. (2003). “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em 20 de abril de 2013.

³ “one might delete or edit irrelevant references, add and update links, perhaps embed an appropriate online video, and link to a podcast.”

⁴ “active content producers”.

- SONVILLA-WEISS, S. (2010). "Introduction: Mashups, Remix, Practices and the Recombination of Existing Digital Content". In: _____ (Ed.) *Mashup Cultures*. Germany: Springer-Wien, NewYork. Disponível em < http://www.sonvilla-weiss.org/wp-content/uploads/2013/01/Mashup_8-13.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2013.
- SCRIBNER, S; COLE, M. (1981). "The psychology of literacy". Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press.
- TYACK, D.; CUBAN, L. (1995). "Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform". Cambridge, MA: Harvard University Press.