

ABRIL/2004

DIALOGIA DIGITAL: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM AMBIENTES TELEMÁTICOS.

Lucila Pesce

PUC/SP

lucilapoli@terra.com.br

Tema D: Educação a Distância nos Sistemas Educacionais

Categoria 2: Educação Universitária

Resumo

Este estudo busca investigar a contribuição da interação digital à formação do educador. Inicia caracterizando o contexto da pesquisa: o ambiente de formação docente PEC Formação Universitária do Estado de São Paulo. A complexidade do fenômeno investigado demanda o diálogo com a abordagem lingüística sócio-histórica e com a formação de educadores segundo a perspectiva crítico-reflexiva pós-formal, pensada no contexto da educação a distância. Tendo como eixo norteador o referido aporte teórico, tece considerações sobre os ambientes de interação digital e seus reflexos sobre a formação do educador. A seguir, passa à análise de dados, mediante conjugação de dois métodos de pesquisa: análise de conteúdo das trocas intertextuais veiculadas no ambiente telemático e análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa, sobre a experiência no ambiente de interação digital. Encerra concluindo que a interação em ambientes telemáticos pode colaborar com a formação do profissional da educação, se alicerçada na dialogia digital: conceito proposto nesta investigação.

Palavras-chave: educação a distância – linguagem – formação de educadores.

1. Contexto da investigação

Este estudo é fruto de uma pesquisa realizada em nível de doutoramento (PESCE, 2003), a qual teve como campo de investigação o PEC Formação Universitária (PECFU). Trata-se de um Programa Especial de Formação de Professores do Ensino Fundamental I, em nível de Educação Superior. Desenvolvido pela secretaria estadual de educação de São Paulo, em parceria com três universidades, PUC/SP, USP e UNESP, nos anos de 2001 e 2002, o PECFU teve como público alvo os professores titulares da rede pública estadual de São Paulo, com titulação em nível médio.

O referido programa de formação docente caracterizou-se como semi-presencial, à medida que, embora não prescindisse do acompanhamento presencial dos tutores e professores orientadores de pesquisa, também incorporou o contexto telemático, no processo de ensino-aprendizagem. Dentre os diversos ambientes de aprendizagem do PECFU - interações presenciais com tutores e orientadores de pesquisa e a distância, mediante teleconferência, videoconferência e interação digital -, focamos, neste estudo, as trocas intertextuais dos alunos-professores e professores-assistentes da PUC/SP, ocorrentes no ambiente de interação digital.

2. Aporte teórico

Ao longo da nossa atuação junto à formação docente, temos pretendido que o educador, mediante o uso proficiente das mídias digitais, situe-se como agente cultural, cabendo à formação continuada depurar a consciência da sua prática pedagógica, para além da mera busca de conhecimento teórico. Nesse sentido, as *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior* (2001), respaldadas pela Nova LDB71996, enfocam a relevância de uma formação docente que abarque a utilização crítica das mídias digitais.

Diante da pertinência da formação de educadores realizada em meio ao uso pedagógico das mídias digitais, sob enfoque acima anunciado, relevamos a importância de um trabalho criterioso com a linguagem veiculada nos ambientes de interação digital, de modo a propiciar aos aprendizes uma interação dialógica. Noutros termos, acreditamos na pertinência da interação digital à formação docente, se ancorada na perspectiva dialógica. A isso denominamos dialogia digital, como veremos mais adiante.

A complexidade desse campo de investigação – formação de educadores em ambientes telemáticos – demandou o diálogo com alguns veios teóricos: a abordagem sócio-histórica da linguagem e a formação de educadores crítico-reflexiva pós-formal, pensada no contexto da Educação a Distância (EaD), como querem Moraes (2002), Valente *et. al.* (2003), Litwin (2001), Belloni (1999), Oliveira (2003), dentre outros.

O conceito dialogia digital, proposto neste estudo, ergue-se em meio à busca dos indicadores de dialogia e leitura crítica. Para Bakhtin (1997, 1998), a dialogia ocorre quando a interação entre os sujeitos de fato servir à constituição mútua de ambos, em devir. Nessa perspectiva, a dialogia constrói-se numa relação horizontal, de modo a negar a diretividade de um sujeito sobre o outro. Pensando a dialogia no contexto educacional, Freire (1983, 2001a) anuncia o conceito de interação dialógica, percebendo o processo de constituição mútua dos sujeitos, mediante as seguintes etapas metodológicas: investigação temática; tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento.

Portanto, nesta pesquisa, a dialogia buscada na interação digital encontrou-se sempre articulada à constituição mútua de formandos e formadores, segundo o conceito bakhtiniano de dialogia e freireano de interação dialógica. Se voltarmos nossas intenções a uma proposta de utilização de ambientes digitais que esteja a serviço do professor crítico-reflexivo pós-formal, não há como nos esquecermos de que "A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (FREIRE, 2001b, p. 20).

Intimamente relacionado à dialogia encontra-se a formação do leitor crítico: ser social que, por meio da linguagem, intervém no mundo, relacionando o texto lido com suas experiências e com textos anteriores, discutindo-o com seus pares e contextualizando-o à sua realidade, como querem Lajolo (1997) e Zilbermann (1983).

A partir do conceito de dialogia, buscamos encontrar, nas trocas intertextuais do ambiente de interação digital investigado, pistas de dialogia digital que evidenciassem:

- investigação temática: traduzida nas intervenções e respostas praxiológicas, respectivamente dos professores-assistentes (PA) e alunos-professores.
- tematização do conhecimento: expressa nas intervenções dos PAs que pedissem avanços conceituais e nas que convidassem o aluno-professor à pesquisa e ao diálogo reflexivo com seus colegas.
- problematização do conhecimento: percebida nas intervenções problematizadoras dos PAs, que visassem à transformação constante da realidade deles próprios e dos alunos-professores.

3. Metodologia

Optamos pela pesquisa qualitativa, pautada na conjugação de dois métodos de investigação: análise de conteúdo das trocas intertextuais veiculadas no ambiente de interação digital e análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa, sobre o sentido da experiência de aprendizagem no ambiente digital.

A opção por conjugar ambos os métodos de investigação advém da crença de que não basta investigar as trocas intertextuais de alunos-professores e professores-assistentes, veiculadas no ambiente de interação digital, pois a análise de conteúdo engendra-se exclusivamente à subjetividade do nosso olhar. O desejo de nos aproximarmos o quanto possível da essência do fenômeno investigado incitou-nos a um rigor metodológico fenomenológico, que percebe a objetividade na intersubjetividade dos sujeitos envolvidos, para além da intencionalidade do pesquisador, como nos ensina Martins (1992). Por essa razão, cremos que a conjugação da análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos à análise de conteúdo de suas trocas intertextuais possa sinalizar-nos evidências mais precisas de uma possível dialogia, no ambiente de interação digital. A esse processo denominamos dialogia digital, tal como já dito.

A coleta de dados para análise fenomenológica ocorreu em três momentos da pesquisa: M1 e M2 - questionários semi-abertos aplicados a alunos-professores, respectivamente em dezembro de 2001 e junho de 2002; M3 - entrevista oral semi-estruturada realizada junto a alunos-professores e professores-assistentes (PA), em dezembro de 2002.

Do número inicial de oitenta sujeitos de pesquisa, que responderam os questionário nos momentos 1 e 2, analisamos os dados colhidos junto a sete deles. Com estes sujeitos de pesquisa também realizamos uma entrevista oral semi-estruturada, em dezembro de 2002, pois deles conseguimos obter todos os dados necessários à investigação, a saber: questionário respondido nos momentos 1 e 2 e interação digital mapeada no ambiente telemático. Neste último momento de coleta de dados, também consideramos a opinião dos três professores-assistentes, que interagiram com os alunos-professores selecionados, na entrevista oral semi-estruturada.

3.1. Análise de conteúdo das trocas intertextuais

Na análise de conteúdo, as trocas intertextuais veiculadas no ambiente digital foram recortadas em unidades de análise, articuladas às categorias de intervenção do professor-assistente e às categorias de resposta dos alunos-professores.

Estas categorias emergiram da análise de 175 protocolos de pesquisa. Tais protocolos correspondem à análise do material rastreado nas interações digitais entre alunos-professores e PAs, nas seções do ambiente de rede a que tivemos acesso. Com a elaboração dos referidos protocolos, pretendemos evidenciar a natureza das interações digitais, expressa nas intervenções dos PAs e nas respostas dos alunos-professores.

Após um tratamento de cada dado coletado, nos quatro casos de interação digital entre PA e uma dupla ou trio de alunos-professores, partimos para tabelas comparativas das categorias de intervenção dos PAs e das categorias de resposta dos alunos-professores. Tais documentos surgiram como recursos de apoio à busca de evidências de dialogia digital, nas trocas intertextuais investigadas.

O estudo evidenciou que o PA3 centrou suas interações na categoria de intervenção conclusiva, recebendo de seus alunos-professores interações centradas na categoria de resposta conceptual. Por outro lado, o PA2 parece ter focado suas interações em duas categorias de intervenção - praxiológica e afetiva -, recebendo de seus alunos-professores interações centradas nas categorias de resposta praxiológica e reflexiva. As interações entre o PA1 e seus alunos-professores não demonstraram dados tão significativos para esta análise. Como podemos perceber, a metodologia de intervenção do PA parece ter incidido fortemente sobre a natureza das respostas dos alunos-professores. Os dados até aqui analisados sugeriam que as interações entre o PA2 e seus alunos-professores mais se aproximaram da dialogia digital.

3.2. Análise fenomenológica dos discursos

A busca do sentido da experiência de interação digital para os atores sociais envolvidos ocorreu mediante análise fenomenológica das narrativas coletadas nos questionários e nas entrevistas orais. Tais dados foram tratados da seguinte forma: em cada discurso realizamos uma *análise ideográfica*, mediante *descrição e redução fenomenológica*, das quais foram levantadas asserções articuladas ao discurso do sujeito. Dito de outro modo, os discursos dos dez sujeitos de pesquisa foram descritos, a partir de uma transcrição *in verbatim* (transcrição literal de suas palavras). Após, na análise ideográfica, destacamos em seus discursos as unidades de significado. Tais unidades foram congregadas em asserções articuladas aos discursos dos sujeitos, das quais emergiram as grandes invariantes, ou categorias abertas.

O conjunto de 129 protocolos de pesquisa, correspondente à análise do material coletado nos questionários e entrevistas orais, foi elaborado para que pudéssemos compreender a histórica evolução das representações dos sujeitos de pesquisa sobre a experiência no ambiente de interação digital. Em cada protocolo, os dados coletados foram descritos e reduzidos de acordo com o método fenomenológico de investigação.

Seguimos para a *análise nomotética* das asserções - que relaciona as idéias dos diversos sujeitos de pesquisa -, com conseqüente emergência das categorias abertas e das *idiosincrasias* (de caráter singular). A *análise nomotética* foi realizada tendo como instrumento a *Rede de Significados*.

A *Rede de Significados* mostrou a formação de determinados núcleos, em torno de algumas asserções articuladas aos discursos dos sujeitos. As idéias comuns a cada núcleo evidenciaram as categorias abertas, reveladoras do fenômeno investigado. Isso foi feito mediante três critérios de articulação sobre um mesmo aspecto do fenômeno investigado: A - asserções que expressam idéias convergentes; B - asserções que expressam idéias divergentes; C - asserções que expressam uma transcendência, ou encadeamento de raciocínio. As asserções muito singulares sobre o fenômeno investigado foram apresentadas sem qualquer articulação, por evidenciarem as *idiosincrasias*.

3.3. Interpretação fenomenológica dos dados

A interpretação fenomenológica foi elaborada à luz da análise de conteúdo das trocas intertextuais e da análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa, aliadas ao aporte teórico deste estudo. Na interpretação, diferentemente da análise fenomenológica, não mais suspendemos nossos pressupostos teóricos; ao contrário, valemos deles, engendrados à nossa intencionalidade. Nela, buscamos retomar a questão de pesquisa e interpretar os dados analisados, à luz do referencial teórico deste estudo, como quer Espósito (1993). Na

interpretação, articulamos os referenciais teóricos às categorias abertas emergentes na análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa e às categorias advindas da análise de conteúdo das trocas intertextuais, veiculadas no ambiente digital. Este enredar ocorreu a partir de três grandes eixos teóricos: dialogia semântica, reflexão sintática e auto-organização pragmática. Embora as categorias abertas estejam imbricadas umas às outras, a organização das mesmas em três grandes eixos teóricos ocorreu apenas para efeito didático de organização dos conceitos.

Sintetizando a interpretação dos dados analisados, poderíamos dizer que:

- Em relação ao eixo *dialogia semântica*, os fatores facilitadores da dialogia digital articularam-se às ações compartilhadas entre os sujeitos em interação e às manifestações pessoais desses atores sociais. Como fatores dificultadores, o tempo de interação alheio aos interlocutores, a inexpressividade do trabalho com investigação temática dos aprendizes e a pouca atenção dada às várias dimensões da linguagem, dentre elas a reconstrutora.
- Quanto ao eixo *reflexão sintática*, a análise de conteúdo das trocas intertextuais e a análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa indicaram o movimento reflexivo como um dos elementos basilares da interação digital do programa de formação docente investigado; com isso, evidencia-se outro aspecto favorável à dialogia digital.
- No tocante ao eixo *auto-organização pragmática*, o fator facilitador da dialogia digital engendrou-se aos processos auto-organizadores dos sujeitos em interação. Como fator dificultador, o não estabelecimento de um compartilhamento colaborativo, via outros ambientes de discussão (como fóruns, listas e *chats*) que não somente as questões abertas.

4. Conclusão

Nossa preocupação com a linguagem, aliada à crença no potencial dos ambientes de interação digital para otimizar a formação docente, sob enfoque crítico-reflexivo pós-formal (TARDIF *et al.*, 1997; KINCHELOE, 1997) leva-nos a entender que a formação do professor como leitor crítico seja um longo processo de crescimento pessoal e profissional, através do qual esse ator social poderá intervir conscientemente sobre a realidade que o cerca.

O contexto em que se desenvolveu a pesquisa permitiu que constatássemos a relevância da interação digital à formação do educador como leitor crítico de textos e contextos, desde que desenvolvida sob enfoque dialógico.

Na interpretação fenomenológica, buscamos entrelaçar nossos fios teórico-metodológicos aos das ações e falas dos sujeitos de pesquisa, respectivamente expressas nas trocas intertextuais do ambiente digital e nos discursos sobre a experiência de interação digital.

Ao interpretarmos, procuramos evidenciar fatores facilitadores e dificultadores da dialogia digital.

A partir dos fatores facilitadores e dificultadores da dialogia digital, identificados nos três eixos teóricos mencionados anteriormente, concluímos: embora as interações digitais do PECFU não tenham ocorrido notadamente sob enfoque dialógico, pudemos observar alguns momentos pontuais de dialogia digital, os quais devem ter contribuído à formação dos alunos-professores como leitores críticos de textos e contextos.

Partindo destas considerações, alertamos: para que os ambientes de interação digital de fato acrescentem à formação do educador, os papéis do mediador e do educador em formação devem ser redimensionados. Sendo assim, as interlocuções devem privilegiar:

- a interação digital comprometida com a reflexão do professor em formação, sobre os conceitos trabalhados, o próprio percurso no curso e o contexto educacional;
- a atribuição de significado ao objeto do conhecimento em questão, mediante estreita articulação entre os conceitos trabalhados no curso de formação e as experiências do cotidiano da escola.

Retomando o conceito bakhtiniano de dialogia (1997, 1998), que se pauta na constituição mútua dos sujeitos em interação, alertamos: se de fato pretendemos uma interação digital dialógica, devemos situar os professores em formação como co-participantes do processo de aprendizagem no qual estão envolvidos. Sabemos que, nos programas de formação docente, há sempre um rol de conceitos a ser trabalhado, uma intencionalidade pedagógica dos mediadores. Entretanto, se nos voltarmos à dialogia digital, tal intencionalidade não deve se sobrepor ao processo de construção de conhecimento dos educadores em formação. Nessa linha de raciocínio, a preocupação com o estabelecimento de vínculos afetivos, promotores de vínculos de aprendizagem, suporta a dialogia digital. Tais vínculos trazem desdobramentos positivos ao processo de (re)construção da história de vida do educador em formação, com reflexos sobre a construção da sua identidade pessoal e sociocultural.

Outro aspecto a destacar, na dialogia digital, é a inserção do mediador no centro do processo educativo, resgatando sua função, em todas as etapas do processo de formação. Para tal, urge a implementação de equipes multidisciplinares nas quais ele se insira. Nelas, seu trabalho desenvolve-se em parceria com os demais profissionais, como consultores, roteiristas, *web designers* etc. Tal parceria permite ao mediador participar às equipes multidisciplinares a demanda dos aprendizes, a partir da investigação temática realizada junto a eles. Como consequência, a interação entre o mediador e o professor em formação poderá ser mais significativa para ambos, dado o fato da interação digital ocorrer em contexto de autoria dos próprios interlocutores.

A dialogia digital também preconiza a necessidade do mediador mapear o percurso cognitivo de cada educador em formação, mediante

análise criteriosa das trocas intertextuais do ambiente telemático, de modo a otimizar suas possibilidades de intervenção. Tal preocupação coaduna-se com os três eixos freireanos da interação dialógica: investigação temática, tematização e problematização do conhecimento.

A mediação pedagógica do formador erguida em meio à construção compartilhada de conceitos com os docentes em formação é outro critério da dialogia digital. Tal procedimento acarreta o necessário respeito ao tempo de aprendizagem de cada educador em formação, sem que a intencionalidade pedagógica do mediador imponha-se às suas singularidades. Nesse sentido, o mediador simpatizante da dialogia digital deve atentar ao momento mais adequado para suas intervenções conceituais, de forma que estas realmente vinculem-se à demanda do grupo. Outra preocupação é viabilizar a possibilidade de utilização dos múltiplos códigos semióticos oferecidos pela tecnologia digital (imagens, textos, hipertextos, sons, animações etc.), em respeito aos estilos singulares de aprendizagem dos educadores em formação. Isso deve ocorrer não somente na proposição dos conteúdos a serem trabalhados, mas sobretudo na produção dos aprendizes.

A dialogia digital aponta outra preocupação: viabilizar a construção de um grupo de aprendizagem colaborativa, que privilegie a troca de experiências entre educadores, com vista a crescentes níveis de complexidade teórico-metodológica. A isso engendra-se uma dinâmica erguida em meio ao intercâmbio volátil de saberes, mediante o reconhecimento contextual de competências.

A análise de conteúdo das trocas intertextuais e a análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa conduziram-nos à percepção de que a dialogia digital pode vir a estabelecer uma autêntica comunicação entre educadores de diversos contextos, de modo a viabilizar uma percepção mais acurada dos conceitos trabalhados no programa de formação docente, ampliando-lhes a perspectiva de alteridade. Isso deve ocorrer num oscilante movimento de imersão na cultura e emergência da individualidade. Para tanto, o mediador deve focar não só as intervenções conceituais e reflexivas, mas também as afetivas, por incitarem as manifestações pessoais dos aprendizes, no ambiente digital. Por fim, as intervenções problematizadoras também devem estar no bojo da dialogia digital, por estarem em consonância com princípios da construção emancipadora de conhecimento.

A análise fenomenológica dos discursos dos sujeitos de pesquisa evidenciou que, longe de serem considerados vozes dissonantes, os discursos do sujeito A5 representam todo um segmento de educadores que não se identificou com a interação digital do PECFU. Isso sinaliza alguns fatores dificultadores à realização da dialogia digital, dentre os quais destacamos:

- o mediador em ambiente de interação digital ser destituído da autoria do conteúdo da interação;
- o tempo de interação não ser conduzido pelos interlocutores, o que pode gerar acúmulo de tarefas a serem realizadas em pouco tempo e

demora das devolutivas do mediador, com conseqüente ausência de sincronia entre as interações digitais e a construção de conhecimento do aluno;

- a fragmentação dos diversos ambientes de aprendizagem do programa de formação docente e da atuação dos diferentes formadores. Desse modo, os mediadores que interagem no ambiente digital podem vir a perder a visão global do processo de construção do conhecimento do educador em formação.

Para que a interação digital de fato acrescente ao aprimoramento pessoal e profissional do educador, os programas de formação docente devem tentar minimizar ao máximo estes e outros fatores dificultadores. Como evitar que eles ocorram em programas complexos e abrangentes como o analisado? Tal questão, ao mesmo tempo em que evidencia a incompletude do nosso saber, incita-nos a futuras investigações.

Sabemos que a dialogia digital é mais viável em programas de formação docente economicamente mais dispendiosos, pois – para que ela se realize a contento – é preciso, dentre outros fatores, que haja um menor número de educadores por mediador. Todavia, estamos convictos do seu retorno positivo à formação docente crítico-reflexiva pós-formal perseguida neste estudo.

Não coube, nesta investigação, uma visão simplista da dialogia digital como panacéia de todos os problemas relativos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. Coube apenas buscar na dialogia digital contribuições à formação do professor como leitor crítico de si e de suas circunstâncias.

Encerramos este estudo, valendo-nos das palavras de Valente *et. al.* (2003, p. 16): “Nosso desejo é que essas idéias possam colaborar para mostrar que a educação a distância, via internet, pode ser uma alternativa educacional importante para a formação de educadores, atingindo patamares de qualidade superior ao que pode ser conseguido em situações presenciais”.

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed., Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4ª ed. Trad. A. F. Bernadini et al. São Paulo: Hucitec / UNESP, 1998. p. 13 - 70.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, *Ministério da Educação*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Ministério da Educação*, Brasília, DF, 8 mai. 2001.

- ESPÓSITO, V. H. *A escola: um enfoque fenomenológico*. São Paulo: Escuta, 1993 (Plethos).
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Educação e mudança*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. N. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- LAJOLO, M.. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LITWIN, E. (org.). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Trad. F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis*. Org. do texto Vitória Espósito. São Paulo: Cortez, 1992.
- MORAES, M. C. (org.). *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.
- OLIVEIRA, E. G. *Educação a distância na transição paradigmática*. Campinas: Papirus, 2003.
- PESCE, L. M. *Dialogia digital: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese, Doutorado, 2003.
- TARDIF, M. *et al. Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto, Portugal: Ed. Rés, 1997. p. 5-59.
- VALENTE, J. A. *et. al. Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 3ª ed. São Paulo: Global, 1983.