

# Google Docs e produção de textos: Uma experiência no Brasil

ANA ELISA RIBEIRO

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)  
anadigital@gmail.com

**RESUMO:** Este trabalho relata uma experiência no ensino de produção textual em língua portuguesa no nível superior de ensino, em instituição pública da cidade de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil). O trabalho baseou-se no princípio de que a retextualização é uma estratégia eficaz no ensino de produção textual, já que ensina que o estudante edite, revise, reorganize e reescreva um texto, tornando-se mais consciente do manejo da língua escrita. Foi utilizada a ferramenta Google Docs, disponibilizada pelo Google, em suas contas de e-mail, para a edição colaborativa de um texto proposto aos estudantes. Considerou-se que o editor de texto em nuvem traz possibilidades interessantes para a execução da edição de textos, além do compartilhamento do arquivo por diversos alunos, síncrona ou assincronamente. Aqui, a experiência é relatada, os resultados são apresentados, podendo-se concluir que a apropriação da ferramenta por alunos e professores pode auxiliar a produção de e a reflexão sobre textos que sejam tratados nas aulas de língua materna. APOIO CNPq

**Palavras-chave:** Retextualização, Produção de Textos, Ensino de Português, Google Docs.

**RESUMEN:** Este trabajo describe una experiencia en la enseñanza de la escritura en Portugués en la educación superior, en una institución pública en la ciudad de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil). El trabajo se basó en el principio de que la retextualization es una estrategia efectiva en la enseñanza de la escritura, ya que permite al estudiante corregir, revisar, reorganizar y volver a escribir el texto, cada vez más consciente de la gestión de la lengua escrita. Se utilizaba el Google Docs, proporcionado por Google en sus cuentas de correo electrónico para la edición colaborativa de un texto propuesto a los estudiantes. Se consideró que el editor de texto “en nube” aporta interesantes posibilidades para la aplicación de edición de texto, además de compartir archivos por varios estudiantes, de forma síncrona o asincrónica. Aquí, la experiencia se informa, los resultados se presentan, y se puede concluir que lo uso de la herramienta por

los estudiantes y profesores puede ayudar a la producción y la reflexión sobre los textos que se tratan en las clases de lengua materna.

**Palabras-clave:** Retextualization, Producción de Textos, Enseñanza del Portugués, Google Docs.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

No Brasil, os cursos de engenharia são orientados por documentos oficiais conhecidos como Diretrizes Curriculares Nacionais. O Parecer 1263, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2002), dispõe sobre competências importantes que devem ser desenvolvidas pelos estudantes que pretendem se tornar profissionais da engenharia. Entre essas competências está aquela que sugere o desenvolvimento de habilidades em relação à língua portuguesa falada e escrita.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) oferece, atualmente, dez cursos de engenharia, sendo eles: Ambiental, Automação Industrial, de Computação, de Controle e Automação, Elétrica, de Materiais, Mecânica, Mecatrônica, de Minas e de Produção Civil<sup>1</sup>. Para se alinhar ao Parecer de 2002, as matrizes curriculares desses cursos oferecem aos alunos disciplinas como Português Instrumental ou Redação Técnica, em sua maioria em caráter obrigatório. Tais matérias são ministradas por professores do Departamento de Linguagem & Tecnologia, ao qual se vinculam docentes especializados em ensino de Português e de línguas estrangeiras.

As aulas de Português Instrumental são, em geral, oferecidas no primeiro semestre dos cursos do CEFET-MG, isto é, os alunos são

<sup>1</sup> Informações disponíveis no sítio institucional: <http://www.cefetmg.br/site/graduacao/>

recém-chegados à instituição, oriundos de escolas de ensino médio. Trata-se, em geral, de estudantes muito jovens (média 19 anos), que, em grande parte, não esperavam encontrar aulas de Português no ensino superior de engenharia (Ribeiro et al., 2010). A escolha dessa posição para a disciplina na matriz curricular parece estar vinculada à ideia de que é preciso “sanar problemas” de redação remanescentes do ensino básico (Rios, Santos e Nascimento, 2001; Oliveira e Santos, 2005; Borhardt et al., 2007; Fernandes, Santos e Burin, 2008).

O primeiro tema a ser abordado em Português Instrumental, conforme a ementa da disciplina, é o que diz respeito a aspectos da textualidade, tais como coesão e coerência. Também as características (similaridades e diferenças) da língua falada e da língua escrita são tópicos propostos nos cursos. Para tratar dos temas, na experiência ora relatada, criou-se a oportunidade de que os estudantes se envolvessem na atividade de *retextualizar* textos orais, tornando-os escritos (Marcuschi, 2001; Del’Isolla, 2007), conforme um padrão de língua portuguesa considerado de mais prestígio e em conformidade com as práticas letradas do domínio acadêmico.

Entende-se aqui por retextualizar a operação de dar tratamento a um texto, alterando-lhe o propósito comunicativo, o modo de circulação e o gênero textual. Esta seria uma compreensão mais radical da retextualização, em função da tarefa efetivamente proposta que aqui se relata. É importante frisar, no entanto, que há um *continuum* de retextualizações, podendo-se exemplificar casos extremos, como a simples revisão de um documento até a transformação de um texto falado em texto escrito (ou vice-versa). Considera-se, aqui, a expressão retextualização mais abrangente do que “reescrita”, uma vez que nesta haveria sempre uma edição entre textos escritos (que chamamos “intramodal”); enquanto na retextualização concebe-se uma operação de edição inclusive “intermodal”<sup>2</sup>.

Embora a atividade em foco possa ser executada, também com sucesso, de forma a empregar papel e caneta (ou outras ferramentas e softwares), planejou-se a utilização do Google Docs, um editor de textos em nuvem (*cloud*

<sup>2</sup> Concebendo-se modalidade oral e modalidade escrita, como referidas por Marcuschi (2001). É possível, no entanto, transferir essa discussão para as modalidades como entendidas pela semiótica social de Kress e Van Leeuwen (2001), por exemplo.

*computing*<sup>3</sup>), esperando que a experiência de retextualização pudesse ganhar contornos mais precisos, especialmente em relação à facilidade de acompanhamento dos processos de reelaboração dos textos pelo professor.

De fato, aqui compreende-se que a produção textual não possa ser tomada apenas como uma tarefa a ser executada de forma a se obter um produto, que será avaliado conforme critérios predeterminados<sup>4</sup>. A retextualização, por si só, é atividade processual, na qual é possível tomar decisões sobre as modificações a serem feitas em um texto para que ele se torne outro texto, geralmente incluindo-se a mudança do gênero (D’Andréa e Ribeiro, 2010).

O uso do Google Docs como ferramenta de edição de texto parecia possibilitar:

- a) Ao aluno: que executasse a retextualização de maneira colaborativa, em parceria com colegas, com base em um mesmo arquivo, sem obrigatoriedade de encontros presenciais, observando-se todas as decisões dos colegas e podendo-se discuti-las.
- b) Ao professor: que acompanhasse a execução da tarefa, já que o processo de edição do texto é visível por meio do histórico de alterações que cada estudante fez, assim como por meio do controle das entradas e dos tempos de permanência dos estudantes no arquivo em edição.

## MÉTODO E INSTRUMENTOS

A atividade ora relatada foi desenvolvida com uma turma de 46 alunos de Engenharia de Materiais do CEFET-MG, no primeiro semestre de 2010. As aulas presenciais aconteciam nas dependências da escola, em salas de aula com quadro-negro e sem equipamentos multimídia. Alternativamente, seria possível reservar laboratórios de informática disponíveis na instituição, no entanto, considerava-se que a ferramenta a ser empregada propiciava a retextualização a distância, assíncrona, não

<sup>3</sup> Vem sendo chamada de “computação em nuvem” ou “nas nuvens” a tendência atual à criação de ferramentas e aplicações que não precisam ser baixadas no computador, isto é, que podem ser utilizadas na web (*web-based*), presumindo *up loads*, em vez de *downloads*.

<sup>4</sup> Para discussões sobre redação como produto e como processo, ver Campos (1986), Costa Val (1997) e Bagno e Stubbs (2002).

fazendo sentido, portanto, que os estudantes estivessem juntos no mesmo laboratório para cumpri-la.

Para proporcionar aos alunos uma oportunidade de retextualizar, utilizou-se uma transcrição literal de uma locução de rádio evangélica, de alcance restrito na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. O texto, da modalidade oral (com apoio de bilhetes que lembram o locutor do que ele deve informar ao ouvinte), foi analisado pelos estudantes. Logo eles se deram conta de que, para que se transformasse em escrita, aquela linguagem deveria sofrer alterações de variada ordem. Essa atividade não trouxe qualquer implicação negativa para a compreensão de que se tratava apenas de duas modalidades de língua (oral e escrita), e não de uma “língua errada” e uma “língua certa”.

Como apoio à leitura e à compreensão do texto transcrito, os alunos foram encaminhados para a audição facultativa de um *podcast* em que se simula a transmissão do rádio<sup>5</sup>.

A instrução dada aos alunos foi que retextualizassem a locução e a tornassem um texto escrito, com características que o tornassem passível de circular entre os ouvintes da rádio, porém na forma de material impresso assemelhado a um jornal. Os alunos discutiram, em sala, as informações dadas no texto e foram solicitados a cumprir a tarefa ao longo de duas semanas, de suas casas ou do local onde pudessem acessar a Internet.

O professor pediu aos estudantes que informassem suas contas de e-mail (Gmail) e os convidou a compartilhar um documento com a transcrição do texto da rádio, por meio do Google Docs. Em razão de a turma ser grande, foram formados 4 grupos de 12 ou 13 estudantes, para compartilhamento do material original.

Durante o processo, o professor acessou os documentos diversas vezes, observando o andamento dos trabalhos e a efetiva participação dos alunos, mas, principalmente, analisando a quantidade e a qualidade das alterações feitas nos textos, além da intensidade das discussões paralelas entre os jovens, que sentiram necessidade de negociar alterações,

defendendo ou reprovando certas decisões de edição.

A interação passou a ocorrer por e-mail ou por meio de comentários postados no documento, conservando-se o texto apenas como lugar da retextualização propriamente dita.

O resultado das retextualizações era visto apenas pelo grupo que acessava o respectivo documento. O professor era o único que podia ter acesso a todos os arquivos em nuvem. Os processos e os produtos iam ficando bastante diferentes entre si.

Na semana marcada, os grupos precisaram decidir uma versão terminal (Fiad e Barros, 2003) para o texto e o professor imprimiu o que foi considerado o texto definitivo. A análise dos resultados foi feita em sala de aula, por todos os grupos, para que se pudesse fazer o comentário de dificuldades, impressões sobre a ferramenta, facilidades, vantagens e desvantagens, intensidade dos trabalhos, distribuição de tarefas entre os participantes e, principalmente, para que se pudesse ler os textos, compará-los e comentar decisões de retextualização, escolha de gêneros e correção de informações.

Os textos também são analisados pelo professor, sob critérios como: exclusão de marcas da oralidade (inadequadas para a nova modalidade), manutenção das informações mais importantes, reorganização de frases, orações e parágrafos, colocação de título, exclusão de repetições, tomadas de decisão ligadas à programação visual da página, etc., tendo-se sempre por certo que o foco da atividade era o tratamento da adequação entre mídia, propósito comunicativo, circulação do texto, modalidade e linguagem.

Após a avaliação dos resultados da tarefa, um questionário foi aplicado com o intento de conhecer práticas e acesso dos estudantes em relação à web, assim como para obter informações sobre a avaliação de cada um sobre a experiência de retextualização no Google Docs. O instrumento era composto de 25 perguntas, sendo 23 dicotômicas (sim ou não), uma de escala (horas na internet) e duas abertas (sobre programas utilizados e sobre a experiência da escrita colaborativa remota). Nesta última, foi importante verificar os relatos de cada estudante sobre a atividade, seu envolvimento, o uso da ferramenta, a interação com colegas, etc.

<sup>5</sup> O *podcast* está disponível em [http://www.podcast1.com.br/canal.php?codigo\\_canal=4854](http://www.podcast1.com.br/canal.php?codigo_canal=4854) e foi acessado pela maioria dos alunos, inclusive durante as aulas. Agradecemos a intervenção do prof. João Basílio Costa e Paula.

Dos 46 estudantes que participaram da atividade (18 garotas e 28 garotos), todos (100%) afirmaram ter conexão à internet em casa. Todos utilizavam contas de e-mail (de diversos provedores) e sistemas de gestão acadêmica. A maioria dos estudantes tem acesso à internet por meio da banda larga (43 de 46 ou 93,47%).

Quanto aos usos do computador desconectado, o programa Word (ou editor de texto) foi o mais citado, sendo mencionado por 42 alunos (91,3%). O PowerPoint aparece em segundo lugar (32 alunos o utilizam com frequência, 69,56%).

Alguns conceitos de informática, bastante usuais entre os estudiosos do tema, inclusive na educação e na comunicação, foram sondados. Apenas dez alunos (21,73%) diziam conhecer o conceito de “computação em nuvem”. “Web 2.0” é expressão conhecida por apenas nove alunos (19,56%); “escrita colaborativa”, por 35 (76%); “wiki”, por 19 (41,3%); “ambiente virtual de aprendizagem”, por 31 (67,39%). Aspectos da atividade de produção de texto também foram sondados. O conceito de “retextualização” era conhecido de 30 alunos (65,21%). Embora muitos dissessem conhecer o conceito de “escrita colaborativa”, apenas 22 (47,82%) haviam tido alguma experiência assim em suas vidas escolares. Apenas 7 jovens (15,21%) conheciam o Google Docs, mas 40 (86,95%) consideraram a ferramenta fácil de usar e 45 (97,82%) avaliaram como muito satisfatórios os resultados da tarefa como lhes foi proposta.

## RESULTADOS

Os debates em torno da experiência de retextualização e de utilização do Google Docs foram intensos. Resulta disso um elenco de situações e ocorrências importantes para se pensar na efetividade da aprendizagem mediada por computador, sem que se caia no deslumbramento de considerar que as máquinas resolvem os problemas das pessoas.

Todos os grupos de estudantes cumpriram a tarefa, assim como todos os textos resultantes da retextualização foram considerados bons e satisfatórios. Em alguns casos, aproximavam-se ainda da oralidade, não tendo se transformado em textos escritos prototípicos, mas isso não foi considerado um problema.

Os resultados textuais apresentados pelos grupos poderiam, sem dúvida, ter sido alcançados sem o uso dos computadores e do Google Docs. De fato, o processo de edição dos textos orais em direção a textos escritos e o esforço de textualização dos alunos prescinde das máquinas. Ao que parece, a mudança (para melhor) ocorre em outro nível, qual seja: o do registro do processo.

Tanto os alunos tiveram a experiência de acompanhar o processo de retextualização entre si, a distância, quanto o professor pode observar a mutação dos textos, durante a consecução da tarefa. Como ele não interferia nos processos, não atuou como mediador da atividade enquanto ela se desenvolvia.

Nos primeiros dois dias, a movimentação de e-mails se deu por conta certa dificuldade de acessar o documento, pela necessidade de alguns alunos abrirem contas Gmail ou por alguma falta de letramento digital (Coscarelli e Ribeiro, 2005) de alguns estudantes. Sanados os problemas técnicos e dada a timidez dos redatores para a edição do texto (quem começa?), a professora enviou um e-mail estimulando a retextualização e reiterando as instruções da tarefa. Em algumas horas, o texto passou a se modificar constantemente, com entradas demoradas e múltiplas de vários estudantes.

Foi apontado pelos jovens que, na maioria das vezes, executaram a retextualização isoladamente, sem pedir ajuda ou permissão aos colegas. A discussão se instalava entre eles justamente quando percebiam alterações feitas por colegas em suas produções, o que causava certo estranhamento. Em apenas alguns casos, os colegas trocaram ideias e informações sobre a tarefa. Em outros, ao relatar suas soluções e tirar dúvidas, influenciaram o trabalho de colegas. Em outros casos ainda, tiveram a ajuda de familiares para o cumprimento da atividade.

Segundo relatos, os alunos mantiveram comunicação presencial e via e-mail para tomar decisões e discutir aspectos gramaticais, que se tornaram polêmicas. Ao todo, foram centenas de ações de edição em cada documento compartilhado: 1054 do arquivo 1; 778 no arquivo 2; 1040 no 3; e 837 no 4. O estudo da natureza dessas alterações será uma próxima etapa deste trabalho.

O resultado da análise das respostas ao questionário aplicado aponta que os alunos estiveram muito mais atentos à possibilidade de

interação com colegas permitida pela ferramenta do que a outros elementos da tarefa. Foram mencionados aspectos (i) da edição do texto, (ii) da interação entre colegas, (iii) de “vantagens” propiciadas pela ferramenta.

### **(i) Quanto aos aspectos da edição**

Há diversas menções ao envolvimento com a atividade de transformar um texto originalmente oral em um texto escrito; à liberdade de modificar o texto; a “observar como um texto pode mudar (conteúdo e aparência) em tão pouco tempo, quando editado e revisado por um grupo de pessoas”; a “ver diferentes opiniões de pessoas sobre qual construção textual era mais correta e como, apesar das divergências, o texto ficou com resultado satisfatório”; à “mudança na ordem das informações”; e ao fato de que “a mudança estrutural ocorreu com base na fala transcrita.

A edição coletiva foi reconhecida como um movimento importante e interessante em direção a um resultado textual satisfatório, isto é, que alcançasse a meta proposta e obtivesse a aprovação geral do grupo de autores. A colaboração entre colegas sobre aspectos da correção em português ou da proposta genérica e comunicativa foi considerada positiva e geradora de resultados surpreendentes.

### **(ii) Quanto à interação**

Os aspectos que pareceram mais relevantes para os alunos foram aqueles ligados à interação. A maior parte das menções se referiu à troca de ideias e ao compartilhamento, mesmo sendo o grupo formado aleatoriamente pelo professor.

A ferramenta empregada teve avaliação positiva porque permitiu a interação de uma maneira que pareceu interessante aos executores da tarefa. O dispositivo on-line dava condições de: trabalhar em grupo a distância, na hora mais conveniente para cada um ou de maneira síncrona, conforme vários alunos apontaram. A visualização do texto em mudanças contínuas, assim como a possibilidade de ver a edição em tempo real foram aspectos surpreendentes para os participantes. Muitos jovens utilizaram expressões como: “mudanças ocorrem simultaneamente, muitas pessoas modificam o texto ao mesmo tempo, fica registrada a última pessoa que modificou e a que hora ela realizou a edição”; “Interagir com pessoas que estão distantes geograficamente e que não conheço;

“não é necessário encontrar as pessoas para executar a atividade”; “Visualização de tantas pessoas diferentes em torno de um mesmo texto”; “A divisão da edição com vários colegas e a possibilidade de ver as modificações em tempo real”; “Não foi necessário fazer reunião em um local para fazer o trabalho e a execução ficou mais ágil”; “Possibilidade de fazer alterações simultâneas e as constantes mudanças, proporcionando grandes alterações de um dia para o outro”; “Não ter de fazer tudo sozinho; ter o trabalho revisado e aprovado pelos outros alunos, apesar de não saber quem era do grupo”; “Um aprender com o outro, pois você podia alterar o texto e outra pessoa apagar o que você escreveu; acompanhar a evolução do texto ao longo da edição”; “Possibilidade de várias pessoas alterarem o mesmo texto de acordo com a própria disponibilidade de horário”; “Em certas vezes, pelo fato de não saber quem estava mexendo e, assim, não conseguir contactá-la sobre o fato de não ter concordado com certas mudanças. Foi interessante o fato de ter outras visões sobre as mudanças do texto”; “O compartilhamento de ideias entre estudantes”; “A flexibilidade de horário para trabalhar no texto; as divergências que levavam a discussões sobre o assunto; a possibilidade de trabalhar on-line no texto, modificando-o ao mesmo tempo que os outros participantes”. Note-se elementos positivos apontados pelos estudantes como “Aprender a mexer em conta do Gmail” e “utilizar ferramenta do ‘Word’”, que eles mesmos colocaram entre aspas.

A possibilidade de interação assíncrona (diferida) e de intervenção auto-organizada foi o elemento mais apontado como positivo. Como ponto negativo, foi citada a dificuldade de comunicação para a tomada de decisões em relação à edição do texto. Os estudantes sugerem a existência de um chat ou de um fórum para a troca de ideias on-line, o que não existe ainda como opção interativa da ferramenta utilizada (em março de 2010).

A liberdade de trocar e-mails não pareceu adequada ao que eles queriam fazer (“A não-necessidade de ficar trocando informações via e-mail”) e este recurso foi utilizado, na falta de outro. “A forma como o texto mudava constantemente” foi um aspecto interessante da atividade. Uma aluna relata que “No início, foi difícil a conexão, pois eu não era aceita no documento. Penso que deveria existir uma forma de conversar on-line com as pessoas que

compartilham o mesmo documento que eu”, e ainda outro estudante diz: “aspecto negativo: não dá para conversar com os outros editores on-line”. O desejo de interagir mais com os coautores, com o intuito de negociar a edição de forma co-ocorrente, indica um engajamento importante na atividade e acarreta a sugestão de ferramentas que pudessem ser adequadas para solucionar o problema.

### (iii) Quanto às vantagens da ferramenta

Monitoramento da edição, registro de alterações e de autoria e possibilidade de interação em tempo diferido (e remotamente) foram as “vantagens” apontadas pelos estudantes. Tais possibilidades oferecidas pelo software (em nuvem) parecem ter concorrido positivamente para o sucesso e, principalmente, para a agilidade da retextualização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de retextualização foi, aqui, considerada uma importante estratégia de ensino de produção textual, uma vez que tende a refinar percepções e decisões do “editor” em relação ao texto. Para executar a retextualização, é necessário ter claras as condições de produção (ou edição) do novo texto. No caso da atividade relatada, tratava-se de editar uma produção oral transcrita, tornando-a um texto escrito. Era necessário o conhecimento de gêneros textuais (no caso, notícia), assim como uma noção de registro linguístico e modalidade (falada e escrita), com suas implicações para o emprego de convenções gramaticais de prestígio.

Para a consecução da atividade, foi proposto o uso de uma ferramenta da computação em nuvem, o que também trazia implicações para os modos de execução: a edição poderia ser feita a distância e em grupo, tratando-se, portanto, de um exercício de colaboração on-line.

Tanto a avaliação do produto da retextualização quanto da experiência de colaboração foram positivas. Houve discussões em torno das soluções para o texto, da finalização do documento e mesmo da forma como essa produção seria avaliada. Tudo precisou ser repensado.

É importante frisar, no entanto, que a retextualização é funcional e eficaz em diversas situações. O uso das tecnologias digitais de comunicação e informação amplia condições de

colaboração, de assincronicidade e de visualização do processo, na forma de registro histórico de edições, mas não garante, por si, que o resultado textual do trabalho seja melhor ou pior do que resultados que empregam tecnologias analógicas. A produção textual, com suas implicações linguísticas e discursivas, continua sendo um fator humano na aprendizagem.

É certo que os produtos textuais também poderiam ter sido satisfatórios caso fossem executados por meio de outras ferramentas, inclusive analógicas, no entanto, o fato de haver um documento digital (não-concorrente) compartilhado remotamente parece ter facilitado as negociações necessárias a uma edição colaborativa. Certamente, as relações interpessoais e o conhecimento sobre texto, gênero e língua seriam compartilhados de outro modo, com outra velocidade e visibilidade, em plataformas de outra natureza. É preciso aclarar, portanto, que parte da atividade solicitou aos estudantes habilidades e competências (que emergiram ao longo da produção textual), da ordem do conhecimento construído, emerso e compartilhado, não necessariamente relacionado a qualquer software ou dispositivo de escrita/leitura; outra parte da tarefa partiu da proposta de integrar uma ferramenta digital à execução da edição, o que dependeu da apropriação feita pelos alunos do ambiente que ofereceu suporte à emergência dessas competências<sup>6</sup>.

Espera-se, com este relato, ter oferecido alguma contribuição às reflexões atuais sobre modos de propor, executar e avaliar a produção de textos em sala de aula, apropriando-se, de forma refletida, de ferramentas disponíveis em plataformas digitais, com o intuito de melhor integrar planejamento, produção e avaliação de atividades escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos & STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles; (2002). *Língua materna. Letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola.
- BORCHARDT, Miriam; VACCARO, Guilherme L. R.; AZEVEDO, Debora C. & PONTE JÚNIOR, Jacinto; (2007).

---

<sup>6</sup> Em Ribeiro (2010), relata-se outra experiência de retextualização, sob a abordagem multimodal, empregando plataformas impressas e digitais.

- Avaliação das competências necessárias ao engenheiro de Produção: a visão das empresas. In *Atas do XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Foz do Iguaçu, 9-11 de outubro. [online] Disponível em [http://www.abepro.org.br/arquivos/biblioteca/Associa%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_compet%C3%Aancias\\_para\\_o\\_engenheiro\\_de\\_produ%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Unisinos.pdf](http://www.abepro.org.br/arquivos/biblioteca/Associa%C3%A7%C3%A3o_de_compet%C3%Aancias_para_o_engenheiro_de_produ%C3%A7%C3%A3o_-_Unisinos.pdf) e acessado em 10.dezembro.2009.
- BRASIL (2002). Ministério da Educação (MEC). MEC/CNE, Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia, Parecer CNE/CES 1.362/2001 de 12/12/2001, *Diário Oficial da União* de 25/2/2002.
- CAMPOS, Edson Nascimento; (1986). A relação entre o processo e o produto na escrita do texto. In *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.3, 51-52.
- COSCARELLI, Carla Viana & RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.); (2005). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- COSTA VAL, Maria da Graça; (1997). Avaliar redações: uma questão mais ampla do que parece. In *Dois pontos*, jul/ago, 82-84.
- D'ANDRÉA, Carlos F. B. & RIBEIRO, Ana Elisa; (2010). Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. In *Veredas*, Juiz de Fora, n. 1, 64-74.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; (2007). *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- FERNANDES, Denise S. Cicaroni; SANTOS, Marcos A. Paladini dos & BURIN, Alessandra C. Hernandez; (2008). A questão do letramento na universidade: algumas reflexões e desafios. In *Revista de Ciências Gerenciais*, n. 15 (vol. XII), 75-84.
- FIAD, R.S & BARROS, J. S.; (2003). O papel da intercalação na reescrita. In *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. n. 1 (vol.3), 9-23.
- KRESS, Gunther & VAN LEEUWEN, Theodore; (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; (2001). *Da fala para a escrita - atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Katya Luciane de & SANTOS, Acácia A. Angeli dos (2005). Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.1 (vol. 18), 118-124.
- RIBEIRO, Ana Elisa; (2010). Retextualização, multimodalidade e mídias no ensino de português. In RIBEIRO, Ana Elisa et al. *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis.
- RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria N.; SILVA, Bárbara R. e; REIS, Camila Rodrigues dos R.; ALCÂNTARA, Erika G. A.; GUIMARÃES, Izabella Ferreira & SOUZA, Thiago C. R. de; (2010). Leitura e escrita nas engenharias do CEFET-MG. In *Anais do II Seminário Nacional sobre Educação Profissional e Tecnológica*, Belo Horizonte, 8 a 10 de junho.
- RIOS, Jaime R. Teixeira; SANTOS, Adilson Pereira dos & NASCIMENTO, Caroline; (2001). Evasão e retenção no ciclo básico dos cursos de engenharia da Escola de Minas da UFOP. In *Atas do XXIX Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia (COBENGE)*, Porto Alegre [online]. Disponível em <http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/APP020.pdf> e acessado em 13.junho.2010.