

O USO DAS TIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNERO TEXTUAIS

Gilvan da Costa Santana¹

RESUMO: O presente texto traz um estudo desenvolvido na área da linguística textual, focalizando as TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação - como elementos propiciadores de mudanças no processo educacional. Destarte, verificamos em nossa empreitada se há de fato a seguinte correlação: quanto mais as novas tecnologias de informação e comunicação são incorporadas aos processos educacionais de estudo dos gêneros textuais mais se estabelecem novos paradigmas que facilitam êxito no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Textuais. Multimodalidade. TIC. Hipertexto.

ABSTRACT: This paper presents the preliminary results of research conducted in the area of Textual Linguistics, focusing on ICT - Information and Communication Technologies - as providers of elements changes in the educational process. Thus, we check in our contract if there is in fact the following correlation: the more new information and communication technologies are incorporated into the educational process of study of textual genres more is setting new paradigms that facilitate success in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Textual Genres. Multimodality. ICT. Hypertext.

¹ Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Sergipe/PROFLETRAS (bolsista/capes). Professor do quadro efetivo do Instituto Federal de Sergipe - IFS.

Exporemos aqui resultados preliminares de pesquisa implementada no mestrado profissional de letras – PROFLETRAS - visando a um aprofundamento teórico-metodológico nas áreas de linguística Textual e educação tecnológica. Interessou na delimitação do tema estudar e pesquisar as abordagens das TIC como indutoras cognitivas do processo de ensino-aprendizagem. O mundo globalizado e a grande competitividade exigem hoje das instituições educacionais mudanças sérias em toda a sua estrutura, quer nos investimentos tecnológicos quer nos treinamentos e contratação de professores e técnicos altamente qualificados. O MEC através das políticas públicas é responsável pelas mudanças de diretrizes na educação, capazes de criar novas possibilidades para o ensino público brasileiro. A educação não pode mais regredir ao avanço tecnológico inserido no mundo contemporâneo; a alta competitividade e as exigências educacionais do novo mundo exigem investimentos contínuos em tecnologia. Sendo assim, intenta-se lançar mão de um estudo que vise a uma pesquisa acerca do emprego das tecnologias de informação e comunicação como catalisadoras de conhecimentos no processo de produção textual.

Na contemporaneidade da sociedade da informação, estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social (Moran in <http://www.eca.usp.br/prof/moran/innov.htm>). As Novas Tecnologias - NT, segundo Warnier (2000), são um conjunto de inovações surgidas nos anos 80 e cujo impacto sobre as indústrias culturais tornou-se sensível no início dos anos 90. Trata-se da passagem da gravação analógica à codificação e à gravação digital da informação, da compressão dos dados gravados e do acoplamento das telecomunicações e do computador. Para esse novo tempo, as NT são uma das ferramentas de maior importância na aquisição de novas possibilidades políticas, sociais e econômicas. O século XXI é o século da informação, da sociedade do conhecimento; está nessa nova sociedade a grande alavanca para o processo de adequação aos novos cenários educacionais no Brasil e no Mundo.

As TIC não são vistas somente como facilitadoras, mas também como indutoras cognitivas de alteração da cultura e do processo de ensino-aprendizagem. Uma das formas

como essas Novas Tecnologias têm afetado a sociedade educacional é permitindo o surgimento de um novo paradigma no processo de ensino-aprendizagem na educação brasileira. O Ministério da Educação e Cultura – MEC está vivenciando um desafio: modernizar os processos educacionais a partir do novo conceito de Sociedade, baseado em tecnologias. O emprego das NT como base de sustentação dessa nova diretriz surge como inevitável aos olhos da sociedade acadêmica e implica uma nova forma de analisar os sistemas educacionais. Algumas soluções tecnológicas já chegam aos organismos públicos de ensino como tecnologias inovadoras e ajustadas às novas necessidades da educação. As mudanças nas políticas públicas constantes no Brasil requerem que as organizações de ensino em caráter emergencial processem novos modelos pedagógicos que estabeleçam a maximização das suas potencialidades educacionais.

Não obstante, professores e alunos não estão acostumados, adaptados nem treinados suficientemente para lidar com novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Pensa-se que existe uma aversão ao que é novo, principalmente quando se trata de uma tecnologia ligada ao mundo computacional, onde a cultura do novo e das descobertas está relacionada à reação das pessoas; portanto essa temática é merecedora de análise mais profunda. O desafio para o educador consiste em usufruir desses aparatos trazidos pelas TIC propiciando o desenvolvimento das competências e habilidades do educando ante os conteúdos curriculares múltiplos e diversos. Daí a necessidade premente de projetos, pesquisas e políticas que ensejem a viabilização de uma prática pedagógica em consonância com essa nova ordem mundial.

Foi na década de 1980 que a Linguística Textual se voltou ao “estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais” (MARCUSCHI, 2008, p. 26). Ao classificarmos os gêneros textuais, temos os considerados primários: como os diálogos do cotidiano, e os secundários: como a produção científica e literária, por exemplo. Bakhtin (2003, p. 265) vê nessa dicotomia diferenças ideológicas significativas, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na

língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional”. Segundo Marcuschi (2008, p. 154): “Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo)”.

Bakhtin (2003), quando define gênero do discurso, ‘afirma que, por mais variadas que sejam, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Tal utilização efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. Para Marcuschi (2008, p. 24), “pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos”. Enquanto Rojo (2005) acredita que os gêneros discursivos estão centralizados em situação de produção, com marcas linguísticas de enunciados, produzindo significações considerando aspectos sócio-históricos; por outro lado, os gêneros de texto trazem elementos concretos, forma, tipologia. Portanto, quanto às nomenclaturas “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”, há divergências entre autores, mas Mainguenu (2008) as coloca como equivalentes, considerando que um evento discursivo é simultaneamente um texto na prática social e, portanto, um texto de um gênero do discurso. Seguindo este norte, Marcuschi (2008, p. 149) complementa: “... a análise dos gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral.”

Nesse sentido, poderemos entender mais profundamente a importância do conceito de gênero nas palavras de Vigner (1988), ao dizer que reconhecer um gênero textual é poder regular sua leitura sobre um sistema de expectativa, inscrevê-la numa trajetória previsível, sendo que este reconhecimento opera a partir da apreensão de certo número de sinais. O autor também diz que ler não é mais essa entrada em espaços desconhecidos, como certa tradição subentendeu, é mais prosaicamente a procura de uma confirmação, o acionamento quase automático de protocolos de leitura já constituídos, em presença de textos já repertoriados e

identificáveis pelo leitor desde a recepção dos primeiros sinais de abertura: título, capa, formato, tipografia, nome da editora etc. Ressaltemos que há várias questões envolvidas no que tange ao trabalho com gênero textual. Nesse aspecto, é objetivo do ensino de Língua Portuguesa “proporcionar, em qualquer nível de ensino, condições para o desenvolvimento da linguagem do aluno, da sua discursividade, da sua capacidade de expressão oral e escrita.” (KÖCHE, 2002, p. 23).

No entanto, muitos são os estudos publicados que denunciam as falhas no ensino da escrita no que se refere à baixa qualidade discursiva da produção textual, já que, em muitos casos, os textos produzidos pelos alunos são pobres de significados, com ideias repetitivas e repletas de estereótipos. Charolles (1988) diz que, da mesma maneira que um conjunto de palavras não produz uma frase, um conjunto de frases não produz um texto. Em ambos os níveis, existem critérios eficientes de boa formação que instituem uma norma mínima de composição textual. De acordo com diagnósticos elaborados por Pécora (1992), por Costa Val (1993) e por Guedes (1994), que investigaram textos de vestibulandos e iniciantes em cursos de 3º grau, as redações apresentam problemas generalizados, especialmente no aspecto discursivo, manifestado através do alto índice de reprodução de um discurso pautado no lugar-comum.

Conceição (2000) lembra que Costa Val (1993) diagnosticou, a partir da análise dos fatores de textualidade de redações de candidatos ao Curso de Letras da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais - que, embora as redações fossem do tipo “certinhas e arrumadinhas”, atestassem que o produtor dominava a língua padrão formal escrita e que sabia organizar as ideias conforme o modelo canônico de dissertação, as redações constituíam-se, em grande número, de “maus textos, pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais, muitos deles eivados de impropriedades” (COSTA VAL, 1993, p. 118).

Para Kress e Van Leeuwen (1996, p. 2) “a multimodalidade é a combinação de modos semióticos em uma produção ou evento semiótico”, e para Lemke (2007), assim como os elementos do modo verbal são a nossa fonte para produzirmos sentido, os elementos do visual

também se prestam a esse objetivo. Com base nessas afirmações, Forte Ferreira e Lima Neto (2013) afirmam categoricamente que em termos de Linguística Textual faltam critérios de análise mais consistentes para investigar a construção do sentido em textos multimodais. Isso pode ser ratificado por Segatto e Knoll (2013), pois mostram que a Linguística Sistêmico-funcional se contrapõe à Linguística Textual pois diferentemente desta, que dá primazia à linguagem verbal, aquela considera as diversas possibilidades semióticas dos textos. Surge então a Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (1996), propondo uma análise de textos multimodais, considerando que a linguagem visual forma uma unidade significativa e, na articulação com a linguagem verbal, constitui um texto multimodal, ambas as linguagens com mesmo grau de importância e complexidade.

Constata-se que ainda hoje, como nos diz Mendonça (2013), há pouco espaço dedicado à multimodalidade em sala de aula, restringindo-a ao ambiente virtual, quando na verdade ela se encontra na maioria dos textos de circulação social, mesmo considerando que

O ensino vive um momento revolucionário que perpassa o binômio Pedagogia-Tecnologia e seus reflexos quanto ao ato do ler/escrever. O que antes era feito mecanicamente através de simples decodificação de signos linguísticos ou fluência na oralidade foi ressignificado pela mediação de ferramentas digitais no uso da língua, excedendo assim a sua superficialidade material. (BRITO; SAMPAIO, 2013, p. 10)

Confirma-se que é preciso redimensionar o trabalho com o que se chame de texto através de novas estratégias coadunadas com as novas possibilidades múltiplas de gêneros, inclusive digitais e eletrônicos, onde se mesclam o oral, o escrito, o imagético e o digital. Muito se fala que os alunos hoje estão desestimulados em termos de ler e escrever, porém seria oportuno questionar o tipo de abordagem pedagógica praticado pela escola, possivelmente, de mera decodificação dos signos, sem respeito a uma polissemia e contextualização, conforme se vê em Brito e Sampaio (2013). Tais autoras chamam a atenção para a urgência de emprego das diversas mídias e múltiplas linguagens.

Segundo Marcuschi (2008, p. 27), “os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet.” Isso justifica o fato de presenciarmos hoje o surgimento de múltiplos e variados gêneros transmutados de outros, inclusive os chamados “gêneros digitais” ou “emergentes”. Para Marcuschi (2000), é natural que haja adaptações, renovações e multiplicações dos gêneros, a depender de fatores diversos sócio-tecnológicos. Os meios eletrônicos propiciam, desse modo, hibridismo nos gêneros ao agregarem áudio, imagem, palavra num mesmo espaço virtual. O conceito de texto, então, passou a ser de um elemento diverso, plural, em outra palavra, multimodal. Nesse contexto, temos blog, twitter, e-mail, facebook, whatsapp, dentre tantas outras possibilidades de gêneros que emergem a cada dia na combinação de textos verbais com não verbais. O trabalho de sala de aula com o devido uso de TIC ganha agilidade, motivação e qualidade, ressignificando o ato de escrever/ler.

Para Araújo (2010), configura-se nesse âmbito uma hibridização de gêneros. A autora parte da ideia de intertextualidade intergenérica de Koch et al (2007), quando um gênero se encontra em função de outro ou quando mantém sua função, mas se adapta ou se mistura a outro, como na existência concomitante de uma narrativa em forma de oralidade, carta, entrevista, notícia, fábula, HQ eletrônica etc. A experiência com hipertexto na produção de Objeto de Aprendizagem – OA que nos mostrou o estudo aqui citado deu a possibilidade de os alunos terem uma mesma narrativa com escolha das ações dos personagens e até desfechos distintos, através do acionamento interativo de links.

Hoje em dia já se tem clareza quanto ao que vem a ser hipertexto. Trata-se de texto disponibilizado em espaço virtual cuja leitura é alinear, organizado em blocos conectados através de elos (links), mesclando elementos de multimodalidade: som, imagem e palavra. Assim sendo, o hiperleitor seleciona o que será “lido” tomando como base seus reais interesses, criando sua própria sequência (ou não sequência) nessa cadeia de interligações comunicacionais. Consequentemente, teremos dinamismo, motivação e variedade de leituras e

escritas. Aspectos bastante atrativos a alunos de qualquer idade e nível escolar, pois “tem-se hipermídia quando as informações (...) incluem, além do texto, outros meios como som, imagem, desenho e animação. Como no hipertexto, também a sequência da recepção das informações é decidida pelo usuário no momento da leitura.” (COSCARELLI, 2012, p. 17).

Nesse contexto, informações mormente se aliam a imagens, resultando no que se convencionou chamar de infográfico. Para Costa Furst (2013), a infografia não é algo exclusivo dos gêneros digitais: livros, jornais, revistas etc. há muito se utilizam desse recurso de apoio a informações, o que não impediu que estudiosos considerassem o infográfico como um novo gênero textual híbrido (notícias, gráficos, imagens, tabelas, recursos diversos semióticos) reconfigurado pelo mundo da hipermídia. Segundo a autora, no infográfico, a imagem é protagonista da informação e não uma mera ilustração com valor menor. Sua marca é simplicidade, rapidez de absorção-visualização, atração ao leitor, enfim, acessibilidade ao público, tão sem tempo e sem interesse para leituras complexas.

A propósito, que dizer do uso das TIC no processo de ensino aprendizagem? A partir dos estudos ora referenciados, podemos estabelecer algumas reflexões: há uma visão controversa sobre o emprego das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula. De um lado, temos alunos que alegam serem as TIC facilitadoras, agilizadoras, motivadoras e eficazes no processo de aprendizagem; de outro lado, temos alunos que alegam serem as TIC ineficazes, pois os professores as usam apenas para meras leituras de textos, apresentação de slides com quantidade excessiva de informações, exposições cansativas e sonolentas de conteúdos nada interativos. Paradoxalmente, observa-se que - insistimos na ideia de se tratar de conclusões preliminares e com visão perfunctória – a maioria dos professores não consegue acompanhar o ritmo desenfreado de evolução tecnológica e não apresenta domínio no uso das TIC. Muitos são os docentes que alegam, inclusive, que as tecnologias digitais “vieram pra complicar ainda mais a vida dos professores.” Enquanto isso, os docentes que já se sentem inseridos nesse novo contexto da educação brasileira são categóricos ao afirmar que através

das TIC o processo de ensino otimiza o tempo da aula, facilita entendimentos, atrai pelo uso de imagens e sons etc.

Segundo pesquisadores como Xavier (2009), estranheza e resistência ante as TIC, ao que tudo indica, parece já não mais haver ou estarem bem menores se comparadas a um passado não distante. Assim sendo, as novas tecnologias deixam de ser vistas como rivais e passam a ser encaradas como aliadas dos profissionais de educação, suportes dos docentes em sua relação com a metodologia de ensino ao alcance do desempenho exitoso dos alunos. A partir de então, a eficácia do uso das TIC com alcance das diversas possibilidades de currículos e disciplinas passa a ser o grande desafio. Nesses termos, destacam-se os modos inovadores de aprendizagens hipertextualizadas, ressaltando que a EaD se renovou sob o novo prisma, saindo de uma configuração analógica e passando para a era digital, com ênfase nas modalidades de ensino como: a “aprendizagem móvel”, a “aprendizagem baseada em games” e a “realidade aumentada”. Nesse novo contexto, vemos que o hipertexto se encontra até mesmo fora dos muros escolares em dispositivos digitais como celulares e tablets com conteúdo informacional, por meio de aplicativos computacionais. Começam, então, a fazer parte da realidade do ambiente escolar as modalidades digitais de ensino, tais como: *aprendizagem móvel* (através de aparelhos digitais - atividades envolvendo texto, áudio e vídeo); *aprendizagem baseada em jogos* (através de atividades de raciocínio, integração, criatividade, ludicidade, entretenimento, concentração etc.).

Outra reflexão feita com base em bibliografia recente é a de que aprendizagem hipertextualizada exige mediação, sensibilidade e criticidade por parte dos educadores, eficaz e adequadamente. Conclui-se que há a necessidade imperativa nos tempos atuais de que se harmonizem educação, inovação e tecnologia, através do processo de aprendizagem hipertextualizada. Indubitavelmente, tal percurso exige a priori que o professor domine as ferramentas tecnológicas e as trate como aliadas na execução de sua meta pedagógica.

Ainda há muitos indivíduos que se recusam mesmo que inconscientemente ao uso das novas tecnologias, provavelmente não só pela falta de treinamento, mas também,

possivelmente, por questões de natureza cultural. Em contrapartida, há professores e alunos que usam as tecnologias digitais de maneira indevida, o que justifica o exame da questão até no sentido de poder sugerir formas de capacitação mais específica. Ademais, não se pode pensar a educação do terceiro milênio, rica em aparatos tecnológicos, dissociando-a do senso crítico e das questões de cidadania. Todos esses aspectos devem estar aliados (e alinhados) aos fazedores da escola na consecução de uma práxis que traga ganhos reais na qualidade do ensino. Segundo Xavier (2003), a escola é elemento ativo quando se pensa nas formas de aprendizagem e renovação. Portanto, para êxito no emprego das inovações trazidas pelas novas tecnologias aplicáveis ao ensino, o autor reafirma que é preciso pensar no professor como elemento mediador desse processo. Porém, no Brasil, tal evolução se dá ainda de forma lenta e gradual, exigindo atitudes mais urgentes e eficientes no que tange à necessidade de o país não estagnar em seu processo evolutivo e competitivo, no mundo globalizado. Eis aí, a nosso ver, o paradoxo principal: a realidade que se nos impõe através das TIC e a realidade dos docentes no país, conhecida por todos.

Ao se pensar em objetos de aprendizagem e ensino de língua portuguesa, nessa nova configuração, estudos de Araújo (2010) concluíram que ainda são raros e muito recentes. Seria urgente formar equipes com profissionais de diversas áreas para a produção de softwares e recursos de áudio e vídeo. Trata-se da necessidade de um trabalho coletivo ainda embrionário, pois exige interesses e motivações diversas para pedagogos, professores da área de Letras, programadores e designers gráficos. Em suma, estão aqui as questões elencadas para um estudo mais aprofundado que traga conclusões elucidativas e encontre uma possibilidade profícua de trabalho com gêneros textuais envolvendo as TIC e a Multimodalidade.

Somos adeptos do pensamento baktiniano, que vê os gêneros textuais como um fenômeno em constantes mudanças e evoluções sociointeracionais, com estabilidade relativa. Ressaltamos que essa necessidade de acompanhar tais processos transformacionais nos impeliu a pensar nesta pesquisa. Compete à escola ante o aluno entender, acompanhar e/ou se ajustar às adaptações e transformações da linguagem humana (da pintura rupestre ao hipertexto).

Em suma, com relação à importância de pesquisas, verificamos que delas podem advir grandes contribuições para as políticas públicas educacionais, sobretudo, na reformulação de projetos de tecnologia educacional e na demonstração das possíveis causas dos impactos educacionais e sociais pertinentes aos professores e alunos com relação aos novos modelos de trabalho, ocasionados por força do advento das TIC em seus setores. Portanto, examinar padrões comportamentais a partir da implantação de novas tecnologias se faz oportuno e possibilitará contribuições para uma melhor relação entre professores e alunos. Através da execução de nosso projeto, possivelmente, estaremos contribuindo, com os estudos que buscam uma perspectiva propiciadora de mudanças qualitativas no panorama educacional brasileiro, tão ávido por sair da letargia e da obsolescência em termos de linguagens em seu sentido lato e estrito. Isso posto, referendamos a importância precípua de estudos sobre gêneros textuais em consonância com as TIC, observando sua aplicabilidade em sala de aula na possível consecução de resultados exitosos.

Referências

- ARAÚJO, Nukácia M. S. **Objetos de Aprendizagem e Ensino de Língua Portuguesa**, Ed. Unijuí, 2010.
- BAKTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRITO, Francisca Francione Vieira de. SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Gênero Digital: A Multimodalidade Resignificando o Ler/Escrever**. Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>
- CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência dos textos**. In: D.Coste et al. **O texto: Leitura e escrita**. São Paulo: Pontes. 1988.
- CONCEIÇÃO, R.I.S. **Da redação escolar ao discurso um caminho a (re)construir**. *Linguagem e Ensino*. Pelotas: (UCPel). v. 3, n. 2, p. 109-133.2000.
- COSCARELLI, Carla (Org.). **Hipertextos: na teoria e na prática**. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

- COSTA FURST, Mariana Samos Bicalho. **Infográficos: Habilidade na Leitura do Gênero por Alunos de Ensino Médio e Ensino Superior**. Belo Horizonte, 2010. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.
- FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; LIMA NETO, Vicente de. **Recategorização e Construção do Sentido em Textos Multimodais**. Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 228-243, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>
- GUEDES, P. C. **Ensinar Português é Ensinar a Escrever Literatura Brasileira**. Porto Alegre: Tese de Doutorado em Letras, Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1994.
- KOCH, Ingedore; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Monica M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. S. Paulo: Cortez, 2007.
- KÖCHE, V. S. **O ensino da dissertação no ensino médio: características, problemas e alternativas de solução**. *Linguagem & Ensino*. 2002.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design** London: Routledge, 1996
- LEMKE, Jay L. **Visual and verbal resources for evaluative meaning in political cartoons**. 2007. Disponível em: <wwwpersonal.umich.edu/~jaylemke/papers/polcart.htm>. Acesso em: jun. 2012.
- MAINGUENAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Editora Unicamp. 2008.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MENDONÇA, Fernanda Dias De Los Rios. **A Abordagem Interacionista da Multimodalidade Textual e o Ensino Crítico de Leitura**. Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Revista Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000), p. 137-144.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

SEGATTO, Lisane Schafer; KNOLL, Graziela Frainer. **Análise dos Recursos Multimodais em Texto Publicitário Impresso**. Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>

VIGNER, G. **Intertextualidade, norma e legibilidade**. In: D. Coste et al. *O texto: Leitura e Escrita*. São Paulo: Pontes. 1988.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da Cultura**; tradução Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2000, p.184.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Hipertexto e Pós-Modernidade**. *Revista Investigações: Linguística e Teoria literária*, Recife: v. 16, n. 2, 2003.

_____. **A Era do Hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Editora da UFPE, 2009.

(Recebido em 30/09 – Aceito em 20/10/2014)