

LEITURA, ESCRITA E AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS: INTERAGINDO COM O TEXTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Camila Mota Oliveira (UFS)

camila.moliveira1@gmail.com

Geralda de Oliveira Santos Lima (UFS)

geraldalima.ufs@gmail.com

Maria Denise Oliveira da Silva (UFS)

denissilvaoliver@gmail.com

RESUMO: Sob a perspectiva sociocognitiva e interacional, pretendemos investigar, principalmente, à luz dos pressupostos teórico-analíticos da Linguística Textual, como professores de escolas da rede pública municipal, do Ensino Fundamental, em Aracaju/SE, têm-se utilizado das tecnologias no/para o ensino de Língua Portuguesa. Como referencial teórico, utilizamos Marquesi et al (2010), Koch e Elias (2007, 2009), Marcuschi e Xavier (2010), Dionísio (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Ensino; Perspectivas sociocognitivo-discursiva.

ABSTRACT: Under the socio-cognitive and interactional perspective, we intend to investigate, in the light of the theoretical and analytical assumptions of Textual Linguistics, as teachers from municipal public system of Elementary Education in Aracaju/SE have used technologies in/for Portuguese teaching. As theoretic reflection, we based on Marquesi et al (2010), Koch and Elias (2007, 2009), Marcuschi and Xavier (2010), Dionísio (2008).

KEYWORDS: Technologies; Teaching; Social cognitive-discursive perspectives.

0 Introdução

As relações sociodiscursivas, em um mundo globalizado, tornam-se cada vez mais críticas e complexas, devido à densidade

de informações que transitam por meio de variados gêneros textuais, na medida em que o crescimento dessas informações instaura uma aglutinação de fragmentos nesse universo híbrido de linguagens. Estas são muitas. Caminham lado a lado, como escrita, oralidade, imagens, gestos, música.

As inovações tecnológicas, permeadas cada vez mais na sociedade contemporânea, modificam as relações e a comunicação estabelecida, alterando conseqüentemente as práticas de linguagem. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ampliam as possibilidades do uso da linguagem e exigem dos sujeitos sociais habilidades cada vez mais avançadas de letramento (ROJO; MAURO, 2012).

Diante da amplitude de possibilidades de uso de material didático/pedagógico disponível nas mídias digitais, e considerando que estas promovem modificações nas atividades linguístico-cognitivas dos usuários, deve ser dada atenção especial, a partir dessas inovações tecnológicas, ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, cuja metodologia do ensino modifica-se, adequando-se e tentando suprir as novas necessidades dos discentes frente a essas mudanças. Nos meios digitais, circulam, em um verdadeiro embate de paradigmas, valores, saberes, competências, novas teorias e metodologias acerca da aprendizagem humana (PASSARELLI, 2007).

O que se encontra no cenário educacional de Língua Portuguesa são as dificuldades das didáticas de ensino, voltadas para a compreensão da leitura e da produção de texto, de se atualizarem a fim de suprir a necessidade de novas habilidades de leitura e de escrita para a comunicação por meio das mídias digitais. Isso se dá devido às dificuldades encontradas no estudo do impacto

das TIC no uso da linguagem, visto que as tecnologias comunicativas geram ambientes e meios novos, os quais provocam muitos questionamentos e incertezas a cerca do discurso eletrônico.

Com o crescente interesse por estudos sobre multimodalidade como um recurso com o qual se constrói e/ou se reconstrói sentidos, faz-se necessário conhecer a natureza desses estudos. É com base nessas ideias que este trabalho tem por objetivo geral investigar, principalmente, à luz dos pressupostos teórico-analíticos da Linguística Textual, como professores da rede pública municipal do Ensino Fundamental de Aracaju/SE, têm se utilizado das novas tendências de estudos sobre textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa.

1 As tecnologias no processamento textual

Para tornar essa nova forma de linguagem um poderoso recurso didático, é necessário compreender como o texto se configura e a maneira como interfere no processo comunicativo. A Linguística de Texto (doravante LT) considera, hoje, o seu objeto de estudo, o texto como evento comunicativo. Koch afirma:

[...] o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nesse se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição (KOCH, 2008, p.7).

Recorrendo ao percurso da LT para compreender como se chegou à abordagem sob a qual, hoje, o texto é trabalhado, encontramos, em conformidade com os estudos de Koch (2009),

que em meados do final da década de 60 ao início da década de 70, o texto era resultado de uma sucessão de unidades linguísticas; concebido como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico, e suas propriedades definidoras de sua construção estariam explícitas na organização do material linguístico; visto como um produto acabado e, sob esse enfoque, o contexto resume-se ao entrono verbal, ao que está explícito no texto, “não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito [...]” (KOCH, 2009, p. 9).

Os estudos sobre essa concepção de base gramatical começaram a ter outra visão a partir de pesquisas a respeito do signo linguístico, em que o texto passou às concepções de base semiótica (como signo complexo) e semântica (como expansão tematicamente centrada de macroestruturas).

O advento da perspectiva semântica mostrou a necessidade de considerar fenômenos determinantes para a construção do texto, os quais não estão explícitos em sua superfície. Superando a ideia de que a escrita seria “[...] uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento [...] sem levar em conta as experiências e o conhecimento do leitor, ou a interação que envolve esse processo” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33). Trata-se, pois, de um processo unidirecional que se desloca no sentido do autor para o leitor, e este não interfere na produção de sentido do texto.

As teorias de base comunicativa surgiram nos anos de 1970, postulando e adotando a concepção de texto como ato de fala complexo. Para tanto, leva-se em consideração o seu processo de constituição e, portanto, não mais visto como produto acabado. Os textos passam a ser considerados “elementos constitutivos de uma

atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas [...]” (KOCH, 2004, p, 14).

Nos anos 80, estudos sobre o funcionamento da mente, processamento cognitivo, fatores de ordem linguística, sociocultural e interacional fizeram com que o conceito de texto, na década de 90, evoluísse e migrasse para uma concepção sociocognitivista interacional, a qual se encontra em evidência nos estudos atuais da área.

As novas práticas sociodiscursivas têm dado surgimento a diferentes formas de comunicação que resultam em diferentes maneiras de representar o conhecimento e a experiência. Uma dessas formas é o texto multimodal que diz respeito não só aos textos impressos, mas também aos gêneros digitais que se apresentam em uma combinação de recursos semióticos.

Nos dias atuais, as demandas sociais de leitura e produção de textos têm mostrado que não há sentido somente nas palavras, mas em todo canto, em todo e qualquer lugar. Nos últimos anos, a multiplicidade de inovações tecnológicas tem ganhado espaço nas mais variadas atividades da sociedade, fazendo-se presente, constantemente, em nossas práticas de linguagem (computador, *datashow*, televisão, quadros interativos, celular, *tablet*). O uso dessas tecnologias tem aumentado consideravelmente as possibilidades de informação e comunicação, causando uma série de transformações sociais e, conseqüentemente, linguísticas (MARQUESI *et al*, 2010).

Na construção de sentidos, os diferentes modos de comunicação se integram, dando-nos a possibilidade de ver que qualquer texto pode ser multimodal. Diante disso, as pesquisas na área de multimodalidade têm crescido com o intuito de melhor se

compreender como um conjunto de diferentes modos de representação (imagem, entonação, efeitos visuais, gestos, cores, músicas), ou recursos semióticos, se integra à linguagem verbal e se inter-relaciona na construção do texto multimodal.

Na atualidade, o uso de diversas linguagens (verbal e não verbal), nas atividades de leitura e de produção de texto, passa a ser um objeto de análise muito instigante para os estudos em Linguística Textual. Daí, a necessidade de se alargar a concepção de texto dentro do arcabouço teórico da LT, visto que o texto multimodal tem circulado, de forma intensiva, no cotidiano das pessoas e, muitas vezes, não nos damos conta do quanto esse tipo de texto é importante no processo de interação.

Para Dionísio (2008), os textos possuem, no mínimo, dois modos de representação: palavras e imagens, palavras e gestos, levando-nos a pensar que os gêneros textuais escritos se caracterizam por estar em um contínuo informativo visual. Dessa forma, o processo da multimodalidade diz respeito ao estudo de textos verbais conectados a outros modos semióticos como visual, sonoro, gestos e movimentos a fim de mostrar que a construção do sentido nos textos é representada de diferentes modos.

Entendemos o texto como lugar de interação entre interlocutores. Estes sujeitos ativos, que operam cognitivamente na construção de sentidos com a mobilização de um conjunto de conhecimentos guiados pelo material linguístico disponível, constroem e reconstroem, discursivamente, os referentes por meio das sinalizações textuais, e inferências. Considerando que os elementos não verbais interferem significativamente na construção de sentidos de um texto, é necessário incorporá-los a análises textuais a fim de compreender como acontece esse processo de

construção a partir de outros elementos semióticos. Ao incluir os textos multimodais nessa perspectiva cognitivo-discursiva, é possível ultrapassar os limites do material linguístico e abordar a linguagem não verbal como processo de referência (PINHEIRO, 2012).

Para Braga (2010), as mudanças tecnológicas determinam as novas práticas letradas quando interagem com outros fatores de ordem social, econômica e política, pois, seu impacto na forma como entendemos e experienciamos o letramento não ocorre de forma isolada. Nesse contexto em que a comunicação é mediada pelo computador e centrada no controle da informação, do conhecimento e das redes de comunicação, alguns autores concebem que essas práticas de interação dialética são mais democráticas e centradas no leitor. Isso, em certos momentos, pode fazer com que a interação com o texto ocorra de maneira muito superficial ou que haja problemas com a sobrecarga de informações disponibilizadas.

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, essas novas práticas de leitura e escrita, em que os leitores/alunos são autônomos na escolha das leituras disponíveis, exigem dos alunos diferentes habilidades de identificar, selecionar e utilizar os textos disponíveis no material digital adequadamente. Além de organizar esses textos em trajetórias de leitura (sem que exista um eixo sequencial hierárquico) totalmente guiadas por essa autonomia (BRAGA, 2010).

No meio digital, a quantidade de gêneros textuais emergentes é enorme. Nesse novo ambiente de comunicação mediada por computador, os textos são marcados pela interatividade tecnológica que contempla diversos elementos multimidiáticos, multimodais e hipertextuais. Nesse contexto de interatividade tecnológica, o hipertexto se combina com a multimodalidade e, sob o conceito de

hipermodalidade, permeia a essência da natureza do texto no ambiente digital, viabilizando novas formas de acessar, produzir, interpretar e interferir nos conteúdos disponíveis nesse meio.

A estrutura do hipertexto nesse novo meio digital amplia as formas de inter e intratextualidade através dos *links* eletrônicos, sendo que esses segmentos não seguem uma sequência padrão preestabelecidos. Além de ser uma nova forma de organizar o texto, visto que esses segmentos passam a ser parte da estrutura central do texto, o hipertexto também influencia os tipos de informação que organiza. Desse modo, favorece a plurissignificação e abre inúmeras possibilidades para a produção e a recepção do texto.

O texto hipermodal, ao relacionar dentro de uma estrutura hipertextual unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), gera uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais (BRAGA, 2010, p. 180).

Para compreender essa multiplicação de sentidos dos textos multimodais, é preciso compreender três categorias, postuladas por Halliday (1978), citado por Braga (2010, p. 181), que descrevem “os diferentes tipos de significados comunicados pelos signos linguísticos”: (i) os significados aparentes deixam o tema ou o tópico mais evidente. São construídos pelo corpo semântico dos textos verbais e pelo que é mostrado ou retratado nos textos visuais; (ii) o significado performativo que pode ser visto como os pressupostos, visto que marca os pontos de vista e valores implícitos na construção do texto, além de veicular os acontecimentos da relação comunicativa e o lugar que os interlocutores assumem em relação ao conteúdo apresentado; e (iii) o significado organizacional que é constituído pelas unidades estruturais que relacionam os signos a

fim de que gerem unidades maiores de sentido. Ele permite que o significado aparente e o performativo sejam integrados e atinjam graus mais elevados de complexidade e precisão.

No caso do texto hipermodal isso fica ainda mais evidente. As redes hipertextuais conectam mais livremente as informações disponibilizadas pelas unidades textuais de diferentes modalidades. Nesse sentido, esse potencial de significação e fornecimento de informação pode favorecer a construção de textos e materiais didáticos, “já que uma mesma informação pode ser complementada, reiterada e mesmo sistematizada ao ser apresentada ao aprendiz na forma de um complexo multimodal” (BRAGA, 2010, p. 182). Sendo assim, a possibilidade de apresentar uma mesma informação de maneiras diferenciadas pode favorecer a compreensão, na medida em que o aluno pode fazer escolhas de caminhos e canais de recepção que sejam adequados para suas próprias necessidades, e estilo de aprendizado.

Diferentemente do texto verbal, a quebra da linearidade do texto não verbal faz com que os usuários explorem, durante sua leitura, as opções disponibilizadas e construam uma conexão coerente entre os segmentos textuais. Já que nesse novo ambiente de leitura esses usuários não dispõem apenas de marcas coesivas, totalidade de coerência, ou mesmo apresentação sequencial de ideias. Esse conjunto de características leva estudiosos a considerarem a aprendizagem da modalidade interativa como sendo: *intuitiva* - conta com o inesperado e as junções não lineares; *multissensorial* - múltiplas habilidades sensoriais interagem; e *convexional* - justapõe informações através de algum tipo de analogia, perfazendo roteiros não previstos, colagens, mantendo permanentemente abertura para novas significações e para redes de

relações; *acentrada* - coexistência de múltiplos centros; *diferenciada em termos de procedimento de acesso* – ancorada na navegação, experimentação, simulação, participação e coautoria (BRAGA, 2010, p.183).

Dionísio (2008) postula que os avanços tecnológicos têm criado novas formas de interação. O surgimento dessas formas tem levado estudiosos do texto a questionarem sobre a necessidade de revisão e ampliação de alguns conceitos no âmbito do processamento textual e das interações entre as pessoas, já que palavra e imagem mantêm relação cada vez mais próxima e integrada.

2 Discussão analítica

Nossas análises e constatações tomaram como pressuposto um plano de ações com as seguintes atividades: (i) leituras e discussões dos textos selecionados para o embasamento teórico da pesquisa; (ii) entrevistas sobre o uso de textos multimodais em ambientes digitais, nas aulas de leitura e escrita, com 10 professores do Ensino Fundamental; (iii) discussão sobre os resultados obtidos, nos quais procuramos verificar a aplicabilidade de recursos tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo atividades de leitura e de produção de textos que combinam múltiplas semioses.

A partir dessas ações, procuramos investigar se os métodos de ensino dos professores promovem a reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa na sala de aula. Para isso, levamos em consideração aspectos sociocognitivo-interacionais da linguagem, a fim de levantar questionamentos sobre os processos

de compreensão e produção de textos multimodais e sua realização em ambientes digitais. A partir desse enfoque, investigamos, também, por meio de entrevistas, a frequência e os modos de utilização das TIC, bem como suas implicações no atual contexto escolar.

É fato que há quase duas décadas, os computadores chegaram à escola pública e, junto com eles, surge a necessidade de redimensionar o ensino, de mudar paradigmas e de adequar essa novidade a uma educação de qualidade. Nesse intervalo de tempo, várias foram as políticas públicas que enfocaram não só a aquisição de novos equipamentos, mas também a importância dessas ferramentas para a melhoria do ensino. No entanto, a formação continuada do professor sempre foi relegada ao último plano, em muitos casos, não saiu do papel ou privilegiou uma minoria.

Dentre os projetos que tiveram como foco a introdução das TIC na escola pública, podemos citar dois dos mais relevantes. O primeiro foi o PROINFO que, a princípio, deu ênfase à implementação de laboratórios de informática nas escolas de Ensino Médio, logo depois se dedicou ao Ensino Fundamental. O segundo foi o UCA (um computador por aluno) que inovou ao trazer para a sala de aula a tecnologia móvel (*tablet, ipad etc.*).

No momento atual, com a crescente demanda por textos que reúnem diversas linguagens, torna-se indiscutível e impossível não transitar em meios digitais, ignorá-los. Os textos multimodais fazem parte do cotidiano do professor e do alunado e já estão arraigados às nossas práticas sociodiscursivas, sem nos darmos conta, às vezes, do quanto são importantes para a compreensão dos sentidos da leitura e da escrita. Compactuamos com as ideias de Krees e Van Leeuwen (2001), Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 151), que

postulam que a multimodalidade pode ser entendida como “um reflexo do modo como os sujeitos que nasceram no contexto das tecnologias de informação interagem com os outros: em um mesmo espaço de tempo, eles conseguem falar ao telefone, conversar no MSN, ler *e-mails*, ouvir músicas e outras tantas coisas”.

Este novo panorama educacional levanta questionamentos e aprofunda discussões sobre a formação do professor como mediador do processo ensino aprendizagem e não apenas transmissor de conhecimentos. Entretanto, nem sempre é o que se observa na prática escolar. O professor não tem sido prioridade nas políticas públicas relacionadas à informatização das escolas. Os programas de governo implementam projetos, investem na compra de aparelhos tecnológicos, mas esquecem da “peça-chave” para colocá-los em prática, o professor. Este, como “emergente digital”, precisa de um aparato de estudos que lhe prepare para ser o mediador de um verdadeiro “nativo digital”, o aluno, que já nasce na geração tecnológica e está familiarizado com as novas formas de expressão do mundo digital, desde muito cedo; enquanto o professor, muitas vezes, não consegue acompanhar esses avanços.

Hoje, boa parte das escolas da rede pública está equipada com laboratórios de informática e equipamentos móveis (*tablet, ipad etc.*), todavia, o número de professores que se utiliza dessas inovações tecnológicas ainda é pequeno. A própria escola dificulta esse acesso, tanto pela burocracia excessiva na liberação dos aparelhos, como na falta de vontade política para mantê-los em bom estado de uso, fato comprovado pela grande quantidade de laboratórios inativos e computadores danificados. Sem contar que poucos professores dominam os recursos tecnológicos existentes nas escolas.

O que se observa, na realidade, é que os nossos alunos, como “nativos digitais”, já exploram com muita propriedade não só os aparelhos celulares, como também os equipamentos da própria escola. Os celulares já são frequentemente utilizados por eles na apresentação de trabalhos, gravação de vídeos, slides e músicas, com a mesma naturalidade que utilizam os livros e cadernos. Nos laboratórios e durante algumas aulas, não são poucas as vezes que um professor precisa da ajuda do aluno para utilizar os aparelhos (formatar textos, regular imagens, som etc.). Muitos discentes já criam seus próprios vídeos, *movie maker*, *slides* e imagens para apresentar seminários das diversas disciplinas, ou seja, já se apropriaram das multissemiões do mundo digital.

Levando-se em consideração essas discussões, acredita-se que, diante da necessidade de se desenvolver uma leitura crítica que vai além do que está dito no cotexto, a escola precisa incorporar a suas práticas de leitura e escrita os textos multimodais, tendo em vista que isso implica, inicialmente, em compreender o que ocorre no contexto tecnológico em que os jovens estão inseridos por meio das suas interações via internet. Dessa forma, em virtude do grande impacto nos multiletramentos, a questão da multimodalidade não pode passar despercebida na escola, visto que hoje dispomos de tecnologias e ferramentas de leitura e de escrita que geram uma multiplicidade de significações.

Apesar de tudo, no geral, o que ainda predomina na escola é a lousa e a “saliva”; a transmissão de conteúdos sistematizados; a cópia e a repetição de textos no quadro, ou seja, a reprodução mecânica de conhecimentos. Quanto aos recursos tecnológicos, o que mais se utiliza são os *slides*, na maioria dos casos como uma substituição “inovadora” da lousa, com conteúdos a serem copiados.

Além dos *slides*, um dos recursos mais utilizados são os vídeos (filmes, documentários, músicas) que, muitas vezes, possuem como fim responder a questionários e elaborar relatórios para nota. Uma outra constatação importante é que esses recursos são frequentemente utilizados pelos professores mais jovens, denotando uma certa resistência por parte dos mais antigos, principalmente, os de língua portuguesa. Mesmo em momentos tão ricos como exposições culturais e feira de ciências, o que predomina são os cartazes (cartolina, papel, isopor etc.), pois a própria escola restringe e até inibe o uso das tecnologias durante os eventos.

Em muitas escolas, os aparelhos móveis (*tabletes, ipads etc.*) terminam como pretexto para copiar tarefas, textos e conteúdos sistematizados, ou seja, “o novo” acaba servindo para eternizar “velhos” costumes e posturas. Além disso, constatou-se que, muitas vezes, a resposta do próprio aluno, também, é um fator inibidor para que os professores inovem em suas práticas, pois o alunado está tão habituado às atividades tradicionais que, quando sai desse padrão, tem a impressão de não ter participado de uma aula propriamente dita e acaba cobrando do professor a repetição sistemática dos conteúdos. Dessa forma, comprovou-se que as poucas experiências pedagógicas, envolvendo a pluralidade de linguagens e as multissemoses, apesar de produtivas, ainda encontram muitos obstáculos na escola.

Mesmo diante desses impasses, esta investigação detectou resultados positivos. O fato de os jovens estarem inseridos diariamente nesses ambientes virtuais faz com que tenham uma receptividade para atividades que utilizem as inovações tecnológicas. Todavia, essa inserção ainda carece de abordagens próprias que a tornem mais eficaz. Sendo assim, para que a

tecnologia realmente faça parte do cotidiano das escolas públicas, ainda falta muita vontade. Vontade política dos governantes de investir com seriedade na formação continuada do educador/mediador; vontade política da escola de contribuir com esse novo paradigma educacional, exercendo seu papel na organização da estrutura e manutenção dos equipamentos que possui e incentivando professores e alunos a explorarem novas possibilidades educacionais, e vontade política do professor de pensar e refletir a sua prática, procurando adequar-se aos novos paradigmas exigidos pela geração digital.

3 Considerações Finais

Esta investigação revela o quanto é importante aprofundar a reflexão sobre como professores da rede pública, do Ensino Fundamental, têm se utilizado dos meios digitais no ensino para desenvolver práticas de leitura e de escrita na sala de aula. A partir dessas reflexões, acreditamos que, no contexto escolar, os meios digitais podem representar um instrumento capaz de atender a professores e alunos no que concerne à compreensão da leitura e à produção de textos na sala de aula, incorporando, assim, a essas atividades, tanto os elementos verbais como os não verbais, ou melhor, textos de natureza multimodal, cuja proposta é mostrar a necessidade de se desenvolver abordagens de análise textual que contemplem as imagens como modo semiótico para que se possam descrever os significados veiculados a esse tipo de texto.

Nossa intenção é, portanto, que os resultados deste estudo possam dar visibilidade sobre como a diversidade de linguagens tem sido investigada nas pesquisas acadêmicas e nas experiências do

ensino da leitura e escrita, uma vez que a modernidade (com suas inovações tecnológicas) constrói e reconstrói relações sociodiscursivas e interacionais, dando-lhes novos significados.

4 Referências

- BRAGA, D. Bártoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 175 - 197.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008, p. 119-132.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- _____. ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.
- MARQUESI, S. C. *et al.* Ensino em meios digitais: uma questão de leitura e escrita. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 354-388.
- MELO, E. S. O.; OLIVEIRA, P. W. M.; VALEZI, S. C. L. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, R.; MOURA; E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 147-164.
- PASSARELLI, B. **Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas**. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.
- PINHEIRO, C. L. Processos referenciais em textos multimodais: aplicação ao ensino. In: **Anais do SIELP**. V. 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- ROJO, R.; MOURA; E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.