

*Nascentes***UM ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DE FEEDBACK
HIPERMODAL PARA A REESCRITA TEXTUAL:
FOCO NO GÊNERO ARTIGO ACADÊMICO***Aline Silva***Patrícia Ribeiro***

RESUMO: Esta pesquisa exploratória buscou investigar os efeitos do uso de feedback hipermodal (verbal e sonoro) para a reescrita do gênero artigo acadêmico em uma disciplina do curso de Pedagogia de uma Universidade particular de Minas Gerais. A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da teoria sobre hiper/multimodalidade (LEMKE, 2002; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), na Teoria Cognitiva do Aprendizado Multimídia, doravante TCAM (MAYER, 2001), e na visão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1995). Metodologicamente, aplicou-se um experimento para um total de 23 alunos que, divididos em oito grupos escreveram colaborativamente um artigo na área de Pedagogia e receberam da professora da disciplina feedback multimodal, nas modalidades verbal escrita no próprio texto e sonora para a reescrita dos textos. Os dados foram coletados por meio de dois questionários, sendo um de identificação e de levantamento do processo de escrita dos participantes e outro de avaliação do experimento. A análise dos dados indicou a relevância do feedback hipermodal para a reescrita dos textos. Na condição comparativa, entretanto, os alunos apontaram no questionário de avaliação que as marcações e/ou comentários escritos, destacados no texto por recurso de cor e traços indicando onde é necessário alterar o texto, contribuiu mais para a reescrita do texto do que o áudio. Isto se explica pelo fato de que o áudio foi enviado aos alunos no chat da Plataforma *Teams*, portanto, distante do texto comentado, enquanto as marcações foram feitas diretamente no texto, o que facilitou a consulta e a reescrita do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Hipermodalidade; Feedback; Reescrita; Artigo

Introdução

A preocupação com o ensino de línguas mediado por computador e outras tecnologias digitais já vem sendo evidenciada há algum tempo, como revelam os estudos de Mayer (2001), Moreno e Mayer (2007), Torsani (2016) e Kessler (2018) e de pesquisadores brasileiros como Braga (2016), Coscarelli e Novais (2010), Paiva (2019), Vian Jr e Rojo (2020) e Ribeiro (2021). De todo modo, ainda há muito a ser debatido acerca de como os recursos tecnológicos se aliam à multimodalidade de forma a possibilitar maior aprendizado dos

* Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bolsista de doutorado pela FAPEMIG.

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Titular da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFSJ).

estudantes, principalmente no contexto universitário.

No que se refere à linguagem e tecnologias, uma das novas agendas da Linguística Aplicada, o papel da linguagem seja verbal ou visual e suas semioses necessita ser reavaliado nas novas práticas de ensino, na capacitação de professores, bem como nos materiais produzidos e avaliados, uma vez que as características multimodais que medeiam as relações por meios tecnológicos necessitam ser mais bem compreendidas e ensinadas.

Tomando por base uma visão de linguagem como prática social (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1995), o presente estudo tem por objetivo investigar os efeitos do uso de feedback hipermodal (verbal e sonoro) para a reescrita do gênero artigo acadêmico, estudado na disciplina de Leitura e Produção textual II do curso de Pedagogia de uma Universidade de Minas Gerais. A interação se deu por meio da Plataforma Microsoft *Teams*, selecionada para uso durante o ensino remoto na universidade em que se deu a pesquisa.

As perguntas de pesquisa motivadoras para a realização deste estudo foram:

1) Quais os efeitos do uso de feedback hipermodal (verbal e sonoro) para a reescrita de textos acadêmicos, mais especificamente o artigo?

2) Qual modalidade mais contribui para a reescrita dos textos?

Para tanto, o arcabouço teórico desta pesquisa se fundamenta nos pressupostos da hipermodalidade de Lemke (2002) e Kress e Van Leeuwen (2006), da Teoria Cognitiva do Aprendizado Multimídia, doravante TCAM, proposta por Mayer (2001), as quais permitem entender como as várias linguagens coevoluíram e se complementaram ao longo da história da escrita.

Para melhor organização deste artigo, essas teorias são discutidas na segunda seção. Na terceira seção, é apresentada a metodologia, indicando o perfil dos participantes e como se deu a geração dos dados da pesquisa. Na quarta seção, a análise dos dados é feita salientando como se deu o processo de escrita e reescrita dos participantes e como eles avaliam o experimento realizado. Na conclusão, são expostas as considerações finais do trabalho.

Fundamentação teórica

Abordagens de texto e hiper/multimodalidade

A partir de 1973, os estudos relativos ao texto, no âmbito da Linguística Textual (doravante LT), tinham como alvo somente o texto verbal entendido como produto da codificação de um emissor a ser decodificado por quem lia ou ouvia, bastando, portanto, que o leitor/ouvinte conhecesse o código (KOCH, 2004). Além disso, o texto era entendido como uma sequência ou combinação de frases, levando os estudiosos a preocuparem-se com a

formação da coesão e da coerência mediante a combinação dos segmentos linguísticos para a construção dos sentidos do texto.

Posteriormente, já no início dos anos 1980, pesquisas na área assumiram uma perspectiva pragmática, tendo como foco o texto como lugar de interação entre sujeitos sociais. Nesse viés, passou-se a considerar a textualidade para a construção dos sentidos (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

A partir dos anos 1990, a compreensão de que as ações sociais estão diretamente ligadas a processos cognitivos fez com que o texto fosse concebido como resultado de operações cognitivas interligadas, havendo uma inclinação para a adoção de uma perspectiva sociointeracional no tratamento da linguagem (KOCH, 2004), bem como para o estudo dos processos e estratégias sociocognitivas envolvidas no processo de compreensão ou produção textual.

De todo modo, com a crescente circulação de textos nos mais diversos ambientes da vida social e, em consequência, as variáveis práticas de linguagem em ambiente digitais, os Estudiosos da LT (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010) passaram a reconhecer a multimodalidade, uma vez que as práticas multimodais se tornaram recorrentes em diversos gêneros, sendo mais que um marcador de estilo, não podendo ser ignoradas. Ainda conforme esses autores, a visão sociointeracionista de texto não se sustentaria mais apenas pela consideração da presença única do verbal, havendo a necessidade de rever termos como “linguístico”, uma vez que a multimodalidade já se faz presente e a interpretação de inúmeros gêneros vai além da materialidade linguística.

Concepções teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e da Semiótica Social (HODGE, KRESS, 1988) contribuíram para que a multimodalidade (KRESS; VAN LEEWEN, 2006) pudesse ser mais estudada, permitindo que as análises feitas no nível do verbal passassem a ser também observadas em imagens e na relação estabelecida entre imagem e texto verbal, associadas ao contexto cultural envolvido. Assim, inserida na área da *semiótica social*, a multimodalidade se destaca como uma forma de englobar os diferentes modos de representação.

Para Van Leeuwen (2017), a multimodalidade é “(...) o estudo de como significados podem ser construídos, (...) em contextos específicos, com diferentes meios de expressão ou ‘modos semióticos’” (p.5, tradução nossa)¹. Na mesma direção, Mayer (2001) em sua “Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia” entende o termo multimídia como a apresentação de informações em diferentes modos e modalidades de percepção, seja por meio de sons,

¹ No original: Multimodality is therefore the study of how meanings can be made, and actually are made in specific contexts, with different means of expression or ‘semiotic modes’.

imagens em movimento ou não, cuja conexão entre eles contribui significativamente para o aprendizado.

Essa constante recriação dos significados ganha mais destaque com a inclusão dos hipertextos (LEMKE, 2002; MARCUSCHI; XAVIER, 2004), pois a quebra da linearidade, com janelas e menus diversos, possibilita que o leitor se valha das informações que necessita, fazendo diversos rearranjos na construção de significados. Assim, pensando no impacto do uso da tela como suporte para os textos, Kress (2003) esclarece que a tela ao ser colocada como principal meio de comunicação provoca muitas mudanças tanto na esfera social quanto cultural.

Também Vian Jr. e Rojo (2020), com base em Kress (2000) lembram que mesmo o texto que se configura como verbal, com código escrito impresso, desprovido de outras semioses, ainda apresenta recursos que retomam características multimodais, como fontes variadas, uso de negrito, itálico ou sublinhado e ainda marcadores de parágrafos.

Lemke (2002) a partir da hipertextualidade, constituída pela multimodalidade e pela interação, traz o conceito de hipermodalidade, que embasa a presente pesquisa. O autor considera multiplicativas as combinações dos diversos modos semióticos (linguagem verbal, imagens, gráficos, formas de som), os quais isoladamente teriam determinado significado, mas unidos afetam o modo como os leitores o constroem. Compreende-se que diversas relações de significados podem ser geradas por meio de um link de hipertexto.

Desse modo, as várias modalidades de linguagem disponibilizadas em links, tais como visual, sonora, dentre outros, possibilitam novas formas de apresentar e combinar informações, mudando, conseqüentemente a forma de ler e escrever no ambiente digital. Segundo Braga (2004, p.148), “cada forma semiótica é única na medida que agrega um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhes são particulares”. Portanto, não se trata de somar as semioses, mas possibilitar ao leitor uma multiplicidade dos sentidos mediante a união delas, gerando uma nova forma de interpretar os textos multimodais tradicionais.

Assim, a hipermodalidade (BRAGA, 2004) amplia a noção de multimodalidade, permitindo diferentes rotas de leitura e construção de sentidos pautada na interatividade. Além disso, ao explorar a multiplicidade em um hipertexto, ainda que se passe um ponto de vista para o leitor, não é de maneira coercitiva, mas conforme aponta Lemke, valendo-se da conceituação bakhtiniana, o que se propõe é “acessar um campo de heteroglossia, de diversidade

discursiva e conflito²” (LEMKE, 2002, p.323), buscando-se, portanto, o diálogo e a ampliação do conhecimento.

Lemke (2002), com base em Halliday (1994), orienta que a leitura do texto hipermodal pode se dar por meio de três funções ou significados comunicados pelos signos linguísticos que são integrados em uma rede de significados na construção do sentido textual: a função Aparente, Performativa e Organizacional. Na função Aparente, avalia-se o que é visto, o que está na aparência. Na função Performativa, avalia-se pontos de vista, idéias, valores que estão pressupostos e que levam o leitor a tomar decisões diante dos possíveis caminhos ofertados pelos links no texto. De acordo com Lemke (2002), quando há uma orientação para clicar em um link, somos levados a um vínculo estrutural como ocorre quando voltamos em uma página indicada em um livro, o que funciona como um gatilho para explorar uma informação e segundo o autor, com base em Halliday (1994), pode ser considerado uma relação de expansão: elaboração entre orações, favorecendo a coesão no hipertexto. Por fim, a função Organizacional, em que se avalia como as informações estão organizadas na tela, guiam o leitor na construção do sentido a partir da integração e complementação das informações aparentes e pressupostas.

Com base neste contexto, entende-se que ao propor a melhoria de um texto faz-se necessária uma correção textual que seja mais ampla, podendo ser favorecida pela hipermodalidade, que permite a construção de conexões mais ricas e significativas, construídas a partir das várias semioses, conforme será discutido na seção seguinte.

A correção textual: foco na hipermodalidade

Quando se fala em correção textual é necessário entender que não se trata de busca de erro, mas intervenções para a melhoria da produção textual. Conforme Beretta (2001), com base em Lightbown e Spada (1990), a análise do erro e a forma textual são mais bem avaliadas quando têm como foco a comunicação. Além disso, voltando-se para o ensino-aprendizagem é fundamental pensar no feedback para o aprendiz e como ele pode ser feito de forma efetiva.

Nesse sentido, o processo de intervenção no texto dos alunos, conhecido como correção textual, já vem sendo pesquisado por autores como Serafini (1995) e Ruiz (2010), servindo de orientação para a prática docente. Conforme Ruiz (2010), que se voltou para a análise de redações, há quatro formas de correção textual: Indicativa, Resolutiva, Classificatória e Textual-Interativa. A indicativa, a mais utilizada por professores segundo as pesquisas

² Tradução de: (...) giving the reader access to a field of heteroglossia, of discourse diversity and conflict.

da autora, caracteriza-se pelas marcações nas margens ou no meio do texto, indicando os erros de forma explícita, seja, circulando, sublinhando ou fazendo indicações com setas ou asteriscos, de modo que o estudante saiba o que é necessário alterar, principalmente ao que se refere à ortografia.

Já a resolutiva, como o próprio nome diz, caracteriza-se pela resolução dos problemas do texto, ou seja, o professor corrige a grafia incorreta feita pelo aluno bem como reescreve os trechos inconsistentes. Nesse tipo de correção, a participação do aluno no processo de aprendizagem é passiva, ele apenas recebe a correção pronta. Outro ponto interessante expresso por Ruiz (2010:78) é que “a *atitude responsiva* (BAKHTIN, 1997) do professor diante do discurso do aluno – ou seja, o texto corretivo que este enuncia, (...) se dá apenas na forma de uma retomada textual (de um redizer – espécie de paráfrase – ou desdizer o texto de origem) (...)”.

Por sua vez, a classificatória é a correção que busca classificar o erro, direcionando o aluno a fazer a correção. Assim, se houve um erro de ausência de crase em uma frase, o professor sublinha a palavra e escreve o código “Cr” ao lado, para apontar o tipo de erro. Nesse caso, quem se utiliza desse método disponibiliza aos alunos um conjunto de códigos, sendo, geralmente, uma letra que representa a inicial de um termo metalinguístico, indicando o que precisa ser corrigido. Portanto, para essa estratégia, o professor necessita fazer um trabalho prévio de explicação da lista de códigos para que o aluno consiga fazer a correção.

A outra forma de correção, indicada por Ruiz (2010), é a textual- interativa, que é caracterizada pelos comentários em forma de “bilhetes”, assim definidos pela autora por serem mais longos, não se delimitando à margem do texto, mas sendo apresentados na sequência do texto. Segundo a autora, a proposta desse diálogo com o aluno proporcionado pelos “bilhetes” é esclarecer o que é necessário mudar no texto, ou seja, quais os problemas do texto, ou ainda explicar o próprio processo de correção. A localização do comentário do professor no texto, chamado de “pós-texto” por Ruiz (2010), também estabelece a relação dialógica (BAKHTIN, 1997) com o estudante, pois oferece oportunidade para que o aluno responda ao professor. Nesse processo de troca, como observa a autora, evidencia-se o caráter responsivo da linguagem, além de revelar um grau de afetividade entre os envolvidos na tarefa.

Concluindo, Ruiz (2010), na mesma direção que Beretta (2001), Lightbown e Spada (1990) defende uma participação mais efetiva do estudante na reescrita do texto, em uma proposta dialógica de correção, embora não seja a mais simples para o estudante, demandando dele e do professor maior interação e um diálogo bastante alinhado. No entanto, correções com foco em uma visão mais centrada no uso de instrumentos (uso de símbolos),

questões de regra, de norma e de convenção, ou seja, uma correção resolutiva, segundo Ruiz (2010), não precisa ser excluída, já que apresenta uma intervenção linguística necessária em muitos contextos, porém ela não deve ser a única forma de correção adotada.

Em concordância com Ruiz (2010), defende-se, no presente artigo, a existência de diferentes concepções de linguagem que subjazem ao trabalho de correção de textos e que, portanto, orientará o professor nesta tarefa, ou seja, um trabalho com foco na forma, e/ou uma visão mais dialógica e interativa preocupada com a coesão, coerência, ou seja, o dizer do aluno, não apenas o seu modo de dizer.

Com base em Souza e Bazarim (2018) e Moés (2021), defende-se ainda o uso de outras modalidades na correção textual. Moés (2021), em seu estudo, usou o comentário oral para a correção do texto em ambiente digital. No estudo, o áudio do whatsapp foi usado para comentar redações de alunos orientando-os para a reescrita dos seus textos, durante o ensino remoto, tanto de forma genérica e mais abrangente, no que se refere ao objetivo do texto, por exemplo, quanto de forma mais pontual, isto é, a nível mais formal, indicando para o leitor onde ele deveria incluir vírgulas e etc.

Assim, para a correção e reescrita de um texto também se faz relevante o acesso a formatos diferentes de orientação, ou seja, uma orientação multimodal. Com base em autores como Mayer (2001), Lemke (2002), Braga (2004) e Gomes (2007), ao veicular informações de maneiras diversificadas, ou seja, de forma multimodal permite-se atingir um público-alvo também mais heterogêneo, com formas de aprendizado distintos. Considera-se ainda que as formas de interação em ambiente hipermodal podem facilitar a comunicação entre professor e aluno e orientar por modalidades distintas um trabalho a ser reescrito.

Metodologia

Esta pesquisa exploratória se insere em um paradigma quantitativo-qualitativo de pesquisa (DENZIN, 1978), que tem como objetivo investigar os efeitos do uso de feedback multimodal (verbal e sonoro) para a reescrita da produção textual. A abordagem quantitativa tem como foco a correção textual, portanto, a ênfase é no produto e a qualitativa tem foco no processo, buscando compreender como essa correção se deu por meio da hipermodalidade durante o experimento. Tal abordagem quali quantitativa justifica-se pelo fato de que os números apresentados contribuirão para a interpretação dos dados obtidos, conferindo maior clareza e credibilidade à análise.

Instrumentos e procedimentos de pesquisa

O experimento contou com 23 alunos matriculados na disciplina Leitura e Produção textual II, os quais foram convidados a participar como voluntários. A referida disciplina faz parte do curso de Pedagogia de uma faculdade particular de Minas Gerais, e integra o terceiro período, dentre os oito períodos que o curso tem ao todo, sendo uma continuidade de outra com o mesmo nome, lecionada no segundo período. Em ambos os períodos, a disciplina objetiva aproximar o estudante da produção acadêmica. Já no sétimo período, há uma continuidade da disciplina, intitulada Leitura e Produção textual III, a qual possui a mesma ementa do terceiro período, o que indica uma sequência do estudo de gêneros que ainda não foram estudados ou bem definidos no terceiro período. Assim, considerando que a ementa tem como foco a leitura e produção de gêneros textuais do domínio acadêmico, tais como: fichamento, resenha, artigo, ensaio, projeto e relatório, no sétimo período geralmente há ênfase no projeto de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e relatório, o que justifica o ensino do artigo já no terceiro período, como proposto na disciplina investigada para este estudo.

Desse modo, por ser um gênero que costuma ser mais solicitado aos alunos ao longo do curso, servindo inclusive de base para a construção do TCC e ser considerado mais complexo, o foco desta pesquisa recaiu sobre o artigo. Assim, foram destinadas quatro aulas de 50 minutos para explicação e exemplificação do gênero, tendo por base os movimentos propostos por Swales (1990), como se dá a produção de textos acadêmicos, segundo Motta-Roth e Hendges (2010) e artigos publicados na plataforma Scielo na área de Pedagogia. Também foram retomadas as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), já vistas pelos estudantes no período anterior do curso.

O estudo foi organizado em quatro etapas: a primeira etapa consistiu na aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a participação na pesquisa e questionário de identificação, a segunda etapa na escrita de um artigo com base no que foi estudado sobre o gênero artigo na disciplina ministrada, a terceira etapa na devolutiva dos artigos com as correções feitas pela pesquisadora, e, por fim, a quarta etapa envolveu a reescrita dos textos e a aplicação do questionário de avaliação do experimento.

Na primeira etapa do experimento, após a assinatura do TCLE e resposta ao questionário de identificação, os 23 alunos matriculados na disciplina investigada foram divididos em oito grupos, contendo cada grupo um representante para a produção colaborativa de um artigo com tema livre na área de Pedagogia, sendo destinado um prazo de 30 dias para a realização da tarefa.

Na segunda etapa, cada grupo escreveu colaborativamente e postou o artigo na

Plataforma Microsoft *Teams*, eleita para uso na instituição em que se deu a pesquisa, sendo um artigo para cada grupo. É importante salientar que a plataforma *Teams* permite a interação com os estudantes por videochamadas, mensagens no chat, áudio, postagem de materiais em documentos word, pdf, ppt, vídeos, além de envio de anexos. Justamente por isso que se tornou relevante para a pesquisa, favorecendo a correção multimodal e dialógica.

Na terceira etapa, a professora pesquisadora procedeu à correção na Plataforma *Teams* por meio de comentários em documento word em balões e correções resolutivas as quais ficam marcadas pelo controle de alterações do word no texto para indicação de erros ortográficos, ausência de crase e divisão de parágrafos.

Também foi feito o envio de áudio associado a mensagens no chat para explicar ao integrante responsável pelo grupo a forma de correção realizada e indicar o envio do relatório de Plágio (em formato pdf) quando necessário.

Na quarta etapa, a professora pesquisadora devolveu os artigos aos participantes para sua reescrita conforme as orientações disponibilizadas. Do total de 23 alunos, todos os grupos entregaram o artigo reescrito. Após o recebimento dos textos reescritos, no total de oito (8) eles foram verificados novamente no programa antiplágio para a conferência da mudança do texto ou referência correta do autor pesquisado. Além disso, os textos foram comparados à primeira versão para identificar a alteração realizada. Na sequência, os participantes responderam ao questionário de avaliação do experimento, respondido por somente 13 estudantes, do total de 23 alunos, havendo ao menos um representante de cada grupo. Essa baixa no número de respostas se deu pelo fato de alguns participantes dos grupos considerarem que o responsável por postar o artigo teria mais habilidade para responder as perguntas e, portanto, deixaram de respondê-las. Nesta etapa, o foco era entender como os alunos acessaram os diferentes feedbacks para a reescrita.

Assim, o questionário de avaliação contou com 12 questões de múltipla escolha, com possibilidade de justificativa e quatro (4) discursivas, sendo enviado para todos os alunos via chat na Plataforma *Teams*. Para avaliar as respostas foi adotado o critério quantitativo, ou seja, comparando o percentual mais representativo, levando-se em consideração também as justificativas apresentadas. Os instrumentos da pesquisa e seus objetivos são resumidos no

Quadro 1 – Instrumentos de pesquisa e seus objetivos

| Instrumento | Objetivo |
|--|---|
| TCLE | Solicitar autorização dos voluntários para participação na pesquisa. |
| Atividade de escrita do gênero artigo | Solicitar aos alunos a escrita de um artigo, abordando o gênero que é bastante solicitado no curso. |
| Questionário de identificação | conhecer as práticas de escrita e o processo de correção dos textos dos participantes da pesquisa de modo a traçar um perfil do tipo de correção que recebem de sua produção textual. |
| Ambiente hipermodal para tarefas na Plataforma Teams | Receber o artigo feito pelos voluntários e fornecer comentários multimodais acerca do artigo produzido. |
| Questionário de avaliação | Obter feedback dos participantes em relação à correção para a reescrita do artigo. |
| Avaliação da reescrita | Verificar se e como a correção solicitada foi atendida. |
| Uso do programa antiplágio | Conferir se o texto escrito continha plágio. |

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora

Resultados

Esta seção apresenta os resultados obtidos na pesquisa. Inicialmente há a caracterização dos participantes expostos às correções textuais feitas pela professora pesquisadora com base no questionário de identificação. Na sequência, apresenta o processo de escrita dos participantes. Posteriormente, detalha como foi o feedback da professora e a reescrita dos participantes bem como as respostas do questionário de avaliação de modo a responder às perguntas de pesquisa.

Caracterização dos participantes

Dentre os participantes da pesquisa, no total de 23 alunos, matriculados na disciplina Leitura e Produção textual II, apenas 13 responderam ao questionário de identificação que objetivou caracterizar o perfil dos participantes e o feedback recebido dos professores do curso de Pedagogia na correção de suas produções textuais na faculdade. No que se refere à relação dos participantes com o processo de escrita e feedback dos professores em geral, 77% alegaram ter um pouco de dificuldade na escrita acadêmica e 23% informaram ter facilidade na escrita. É importante destacar que nenhum participante relatou muita dificuldade com a escrita.

Acerca do que consideram que fosse a maior dificuldade na escrita de textos acadêmicos, havendo possibilidade de marcar mais de uma alternativa, 62% alegaram ser seguir as

normas da ABNT e 38% estabelecer relações entre as partes do texto, ou seja, estabelecer coesão. Nenhum participante informou problemas com a ortografia.

As respostas para a pergunta se os participantes costumam receber feedback dos professores sobre os textos/trabalhos deles, indicam uma diferença pequena nos resultados obtidos. 54% dos participantes informaram não receber feedback dos professores, enquanto 46% responderam afirmativamente à questão.

Contrariamente à diferença mínima exposta na resposta da questão anterior, quando perguntados quantos professores davam retorno em um total de 8 professores, que geralmente é o número máximo de disciplinas cursadas por semestre no curso de Pedagogia, 38% dos participantes indicaram somente dois (2) professores e 30% indicaram entre três (3) e cinco (5) professores geralmente dão retorno das atividades escritas realizadas. Destaca-se, ainda, que do total de 13 participantes que informou receber feedback de 6 a 8 professores, somam 30%, o que é bastante, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Resposta para a pergunta - Em um total de 8 professores, quantos costumam dar feedback das atividades escritas?

| | |
|--|-----|
| Somente 2 professores | 38% |
| Somente 3 professores | 23% |
| Somente 5 professores | 7% |
| Entre 6 e 7 professores | 16% |
| Todos os professores (no total de 8 professores) | 16% |

Fonte: Elaborado pela autora

Já quando questionados sobre o modo que recebem esse retorno do professor, 7% indicaram que os professores marcam o texto, 24% responderam que os professores fazem comentários gerais sobre o conteúdo, 31% afirmaram que os professores fazem comentários sobre a forma de escrita do texto, 31% apontaram receber apenas a nota dos professores e 7% relataram que os professores pedem a reescrita do texto indicando o que precisa ser alterado. Nota-se que houve um empate entre estudantes que alegaram receber somente a nota e os que disseram receber orientações acerca da forma de escrita, somando 62%.

Quando questionados sobre a facilidade em atender a correção solicitada, 54% dos participantes alegaram conseguir resolver com facilidade as correções, enquanto 46% não indicaram facilidade. Esse resultado dialoga com a primeira pergunta feita, acerca do nível de escrita, no qual 77% dos participantes apresentam dificuldades na escrita acadêmica, o que pode indicar que o participante que tem dificuldade para escrever pode ser beneficiado pelo feedback do professor, resultando na maioria das respostas dadas 54%.

Ao perguntar se acreditam que os recursos de marcação e comentários facilitam a correção do texto para fazer uma segunda versão, 100% concordam que a marcação no lugar exato que precisa ser corrigido direciona e facilita as alterações. Esse dado dialoga com os apontamentos de Ruiz (2010) quando explica que o recurso de marcação e comentários se trata de uma correção mais comumente utilizada por professores e, portanto, com maior aceitação por parte dos estudantes já que facilita o processo de reescrita, embora não leve o aluno à reflexão sobre a textualidade.

Diante desse levantamento, foi possível notar que os participantes indicaram possuir um pouco de dificuldade para a escrita acadêmica, mais especificamente ao que se refere a seguir as normas da ABNT. Houve uma grande porcentagem que indicou receber feedback acerca dos textos produzidos de poucos professores, por outro lado, o somatório dos que indicaram receber de 6 a 8, que é o total de professores por semestre, foi significativa. De todo modo, esse feedback aos estudantes se mostra pouco eficiente quando indicam que ele se constitui de um comentário acerca de como escrevem ou apenas a nota final do trabalho, com raras exceções de solicitação de reescrita, ou seja, não se trata de um feedback multimodal.

Acerca da facilidade de atender o solicitado na correção, quando ela existe, cabe destacar, entretanto, que a diferença entre aqueles que têm dificuldades para fazer a correção e os que não têm é muito pequena, o que indica que a reescrita com base nas orientações do professor não é uma tarefa fácil e merece ser melhor investigada. Além disso, os estudantes preferem recursos de marcação e comentários para fazer uma nova versão do texto, o que já indica que necessitam de um feedback que tenha mais de uma modalidade.

Resultados da atividade de escrita do artigo

Esta seção apresenta os temas dos artigos escritos pelos alunos. Conforme explicado na Metodologia, os 23 participantes da pesquisa foram divididos em oito grupos sendo dois grupos de dois alunos, cinco de três e um de quatro alunos, para a produção do artigo e escolheram temas que lhes fossem familiares abordando a área de Pedagogia. Não houve tempo hábil para discutir tais escolhas, embora a orientação fosse aproveitar questões discutidas em outras disciplinas, buscando uma proposta interdisciplinar.

Diante disso, os temas escolhidos foram: grupo 1- A importância do lúdico na construção do ensino-aprendizagem; grupo 2- Feminismo; grupo 3- Obesidade infantil; grupo 4- Ensino de ciências por investigação; grupo 5- Uso da tecnologia no contexto educacional; grupo 6- O papel da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental; grupo 7- A educação científica na educação infantil e grupo 8- Renovação das práticas educativas.

Resultados da reescrita do artigo com base no Feedback da professora

Mediante a correção dos artigos dos grupos, os comentários mais frequentes solicitaram revisão do texto nos seguintes aspectos: a) clareza no objetivo do trabalho; b) inclusão de parágrafos para retomar as citações diretas colocadas no texto; c) atenção às normas da ABNT; d) revisão de autores citados ao longo do texto que não constavam nas referências; e) revisão de parágrafo.

Além disso, foi enviado um áudio para os alunos que não apresentaram em seus textos indicador de plágio, elogiando o tema e fornecendo orientações para verificar as marcações de ortografia, normas da ABNT, revisão da estrutura do texto e a coesão, atentando-se para as marcações resolutivas no texto. Entretanto, para os representantes dos grupos cujas produções tinham indicador de plágio, foi enviado um áudio anunciando e complementando o envio do relatório de plágio, obtido pelo programa CopySpider. O relatório indicava em cor vermelha o trecho copiado e links direcionando os alunos para os trechos encontrados.

Mais detalhadamente, o áudio explicava que a cor vermelha indicava cópia e que o texto necessitava ser refeito, dando os devidos créditos ao autor consultado, conforme as normas da ABNT estudadas. Finalmente, o áudio também foi utilizado para enfatizar o comentário escrito sobre a necessidade de pesquisar mais acerca do tema do artigo, reforçando que para tal foram indicadas no comentário escrito referências e links.

Após análise dos textos reescritos, verificou-se que o grupo 1 não atendeu a todas as alterações solicitadas acerca das normas da ABNT, principalmente ao que se refere à forma de indicação dos autores nas citações diretas. De todo modo, a correção atendeu 90 % do solicitado. O grupo 2 melhorou o título indicando a relação com os movimentos sociais, passando de “Feminismo” a “Feminismo e Movimentos sociais”. Também ampliou a fundamentação teórica e tornou mais claro o objetivo do trabalho. O grupo 3 alterou o que foi solicitado em áudio e comentário, inserindo o artigo na área de pedagogia ao vincular o tema da obesidade com a área da educação infantil, alterando o título para “Obesidade infantil na educação infantil”. No entanto, ainda tiveram dificuldades acerca do uso das normas técnicas e ortografia.

O grupo 4 produziu um bom artigo, havendo apenas algumas inadequações acerca da norma ABNT e que não foram totalmente atendidas na reescrita, tais como indicação de página em citação direta e abreviação correta de página. O grupo 5 não teve problemas com plágio, porém os participantes não souberam escrever o resumo do artigo em uma estrutura adequada, o tema não foi exposto na introdução do artigo e a construção dos parágrafos ficou bastante comprometida, faltando relação entre as partes do texto. Na reescrita

conseguiram atender a quase todas as solicitações, havendo dificuldade com a ABNT nas referências do texto. O grupo 6 também produziu um bom texto e os comentários foram para melhorar a coesão entre os parágrafos, o que foi atendido na reescrita. O grupo 7 apresentou bastante problema com plágio e a reescrita mostrou diminuição da cópia com eliminação de trechos do texto, porém ainda houve dificuldades com ortografia e coesão. Por fim, o grupo 8 foi o que atendeu melhor a proposta de produção textual, não havendo necessidade de reescrita.

O resultado acerca da melhoria dos textos também vai ao encontro do progresso no desenvolvimento dos textos, uma vez que os quatro grupos que haviam tido problemas com plágio conseguiram diminuir ou eliminar o problema

Diante disso, também é importante considerar que os grupos 1, 2, 3 e 7, que indicaram maior dificuldade com a escrita, recorrendo ao plágio, conseguiram melhorar o texto após terem acesso a modalidades diferentes de correção, pois além do áudio e comentário escrito, o acesso ao link exposto no relatório indicava com cor distinta (vermelho) o texto similar, facilitando relacionar o que fez e o que se tratava de cópia.

Resultado do questionário de avaliação

Passando para a análise do questionário de avaliação que, conforme exposto, objetivou avaliar, na perspectiva dos participantes, o feedback para a reescrita do artigo. A pergunta inicial foi acerca da experiência com a reescrita, se foi favorável ao desenvolvimento da escrita. Houve unanimidade em concordar que a reescrita contribuiu para a melhoria da escrita acadêmica, 100% dos participantes. Nenhum dos participantes indicou que a avaliação recebida pela professora não contribuiu para a melhoria da escrita. Além disso, o trabalho foi uma novidade para os estudantes, pois como apontado no questionário de identificação a maioria dos alunos não estão acostumados a receberem dos professores feedback multimodal de suas produções textuais.

Uma questão que abrangia um ponto chave para esta pesquisa era a que buscava entender se os comentários multimodais feitos ajudaram na reescrita do texto. Do levantamento, 100% indicaram a eficiência dessa ação.

Os estudantes também foram questionados acerca da preferência para o recebimento da correção de seu texto pela professora. Houve unanimidade na preferência por marcações pontuais, indicadas pelo controle de alterações do word, 100% dos participantes, comparado aos balões de comentário.

Outra questão de grande importância para esta pesquisa foi a contribuição do áudio

para a reescrita do artigo, havendo uma considerável concordância de sua efetividade. 92% dos participantes consideram sua relevância e apenas 8% desconsideram sua relevância na reescrita do artigo. Dentre as justificativas apontadas no questionário por aqueles que consideram sua relevância, destaca-se que o áudio além de guiar para melhorias no artigo permitiu buscar mais conteúdo para incrementá-lo e contribuir para o aprendizado: “Quando leio e depois ouço o texto, consigo memorizar melhor o conteúdo, percebendo melhor cada detalhe”, pontuou uma representante de um grupo.

Dentre as justificativas por aqueles participantes que consideraram que o áudio não contribuiu, aponta-se a preferência por comentários e marcações resolutivas, por eles facilitarem a correção. Cumpre informar que, o áudio apontava considerações mais gerais e não estava na mesma página do texto uma vez que a plataforma não permite envio de áudio na página em que o texto é disponibilizado para correção. Portanto, confirma-se mais uma vez a preferência por correções indicativas ou resolutivas. Nota-se aqui uma busca por objetividade na correção, favorecida pela saliência do visual juntamente com o verbal, principalmente devido às dificuldades de escrita e talvez seja esse o motivo principal da baixa preferência pelo áudio.

Já a pergunta sobre como avaliavam a dica enviada no formato de áudio, 92% dos participantes confirmou a eficiência, uma vez que complementou os comentários escritos, já 8% indicou não ser significativa, já que se valeram apenas dos comentários escritos.

Ainda em relação ao áudio, a outra pergunta se referia à facilidade de entender o comentário escrito sem o acesso ao áudio. A maioria, 77%, considerou que não era possível entender os comentários sem acesso ao áudio, enquanto 23% consideravam que era possível compreender sem o áudio. Cumpre destacar que o grupo 5, que considerou o áudio pouco relevante não teve problema com plágio, portanto o áudio teve como objetivo elogiar a escolha do tema e orientar para a organização do texto e refacção do resumo. Nesse caso, o áudio não foi acompanhado do relatório de plágio para alterações, contrariamente ao que ocorreu com outros grupos, que, para entenderem o escrito e o envio do relatório, necessitavam mesmo do acesso ao áudio, conforme descrito na metodologia.

Já a pergunta acerca do que recorreram primeiro para a reescrita do artigo, as respostas foram, com unanimidade a busca pelos comentários escritos, 100% dos participantes, ao invés do áudio, 0% dos participantes, o que dialoga com o interesse dos estudantes de receberem correções pontuais para fazer a correção. Além disso, por indicarem dificuldade com normas da ABNT e receberem bastante correção acerca da ortografia, os comentários se tornam muito relevantes para os participantes. Outro fator a ser considerado é a

impossibilidade do envio do áudio concomitante ao comentário escrito, como já mencionado, o que pode ter dificultado a consulta às correções. Além do fato de que o áudio trazia informações complementares aos comentários escritos. Acredita-se que por isso a porcentagem indicada foi zero.

A outra pergunta era, sem considerar a ordem, o que você verificava para reescrever o texto. Havia a possibilidade de marcar mais de uma opção e ainda assim as respostas foram as seguintes: 37% indicaram a preferência pelo comentário escrito, 26% apontaram a escolha pelo áudio, 26% optaram pela teoria estudada e 11% preferiram ouvir as aulas gravadas, disponíveis na Plataforma Teams. Ademais, o fato de muitos grupos serem corrigidos pelo uso do plágio tornava mais evidente a urgência de rever o material teórico estudado acerca da ABNT do que as aulas gravadas, pois por mais que o professor explicasse não conseguiria detalhar toda a norma e a consulta ao material normativo é essencial.

A outra pergunta foi direcionada apenas aos representantes dos quatro grupos que tiveram problema com o plágio, buscando saber como procederam acerca do acesso ao relatório antiplágio e todos, 100%, concordaram que o acesso ao relatório foi de grande valia, uma vez que permitia ver onde estava a cópia, devido à cor, e, portanto, solicitar ao colega, responsável por aquela parte, a reescrita do texto.

Também foram questionados acerca do clique no link que havia no relatório antiplágio e três (3) dentre os quatro (4) representantes dos grupos, ou seja, 75%, indicaram que clicaram no link para acessar o texto copiado, pois como o trabalho foi dividido, era importante saber quem do grupo era o responsável pela cópia, enquanto 25% dos participantes não clicaram no link.

A última questão foi discursiva, para todos os grupos dissertarem sobre como acreditam que o professor pode melhorar o feedback sobre seus trabalhos, principalmente para a escrita de um artigo acadêmico. Todos consideraram que o feedback é fundamental para saberem onde erraram e como podem melhorar.

Discussão dos resultados

Considerando os resultados do questionário de avaliação, pode-se dizer que o uso da hipermodalidade aliado à correção textual interativa teve papel relevante no fornecimento de feedback para reescrita da produção textual dos participantes. No questionário, destaca-se a contribuição do áudio e dos comentários escritos da professora pesquisadora para a melhoria da escrita, uma vez que ambas as modalidades foram consideradas relevantes na perspectiva dos participantes. Tais resultados dialogam com o princípio da multimídia, proposto por

Mayer (2001) para construção de ambientes multimodais. Segundo este princípio, o aprendizado é maior e mais significativo quando a informação é apresentada em mais de uma modalidade.

No entanto, na condição comparativa, os comentários escritos se sobressaíram possivelmente pelo fato de o áudio ter sido disponibilizado separadamente dos comentários escritos, no ambiente do chat, e não na plataforma juntamente com os comentários, dificultando, assim, o acesso a esta modalidade. Essa separação pode ser a justificativa para os participantes darem maior destaque aos comentários escritos. Segundo o Princípio da contiguidade espacial de Mayer (2001, p.81, tradução nossa), “aprende-se melhor quando as palavras e figuras correspondentes são apresentadas mais próximas do que afastadas uma da outra na página ou na tela”³, ou ainda, segundo o Princípio da contiguidade temporal, que considera que apresentar texto verbal e imagens ao mesmo tempo é mais benéfico para o aprendiz. Aplicando tais princípios à presente pesquisa, acredita-se que o fato de o áudio ter sido acessado no ambiente do chat, distante dos comentários escritos, fez com que os participantes privilegiassem o acesso aos comentários, deixando o áudio em segundo plano. Além da novidade do uso do áudio para a correção textual, já que os participantes relataram no questionário de identificação que estão acostumados a receberem comentários escritos e preferem marcações diretas no texto.

De todo modo, a apresentação das informações sob diversas modalidades em uma estrutura hipertextual foi muito relevante. Para os grupos que tiveram problema com plágio, eles tiveram a oportunidade de inicialmente ler os comentários escritos, ouvir o áudio, abrir o relatório, clicar no link para o acesso ao texto plagiado, facilitando, assim, a identificação do que precisava ser corrigido. Somado a isso, ao verificar a relação entre as diferentes modalidades para a correção (áudio, comentário escrito, link de acesso ao texto copiado), o participante é levado a rever e expandir o conteúdo, conforme proposto por Lemke (2002) com base em Halliday (1994), uma vez que o link leva o aluno ao texto copiado, acarretando em uma *demand*a para refazer o texto, de modo a eliminar o plágio, ou seja, citar corretamente o texto consultado.

Conclusão

O objetivo da presente pesquisa foi investigar a contribuição de feedback hipermodal para a reescrita textual. Através da análise dos dados obtidos com a aplicação do experimento,

³ Tradução de: Students learn better When corresponding words and pictures are presented near rather than far from each Other on the page or screen.

buscou-se responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Quais os efeitos do uso de feedback multimodal (verbal e sonoro) para a reescrita de textos acadêmicos, mais especificamente o artigo?
- 2) Qual modalidade mais contribui para a reescrita de textos?

Respondendo a primeira pergunta, a análise dos dados evidenciou que a diversificação de recursos para o feedback, ou seja, de forma hipermodal contribuiu para a reescrita do texto acadêmico, uma vez que a hipermodalidade gera saliência e destaque às informações relevantes. Com base na teoria Cognitiva do Aprendizado multimídia bem como as concepções da hiper/multimodalidade elencadas para subsidiar esta pesquisa, conjectura-se que a conexão entre as interações dialógicas mediante comentário escrito, a presença da cor e link no relatório antiplágio e a produção do áudio explicativo, ou seja, os diferentes modos possibilitaram a correção textual-iterativa, conforme discutida no referencial teórico podendo esta ser mais bem complementada se a interação ocorrer por outros meios, como foi o uso do áudio nesta pesquisa, tornando mais próxima a relação professor/aluno no meio virtual.

Já acerca da segunda questão levantada para este trabalho, o questionário de avaliação, que buscou analisar o efeito do feedback para a reescrita, apontou que o uso da hipermodalidade superou as expectativas dos participantes sendo considerado de grande valia para a melhoria do texto. Destaca-se, a preferência dos participantes por marcações multimodais, em cores nos textos e comentários escritos, as quais facilitaram, segundo os participantes, a correção comprovando a relevância do feedback multimodal.

De qualquer forma, pensando na importância da criticidade e maior autonomia dos estudantes, esse resultado aponta a importância de um trabalho que leve os alunos a entenderem a importância de receberem uma correção dialógica de seus textos, ou seja, comentários que os levem à reflexão para a melhoria e não apenas indicações de mudanças pontuais, principalmente em se tratando de alunos da graduação, dos quais já é esperado maior apropriação da escrita acadêmica.

Outro ponto a ser considerado é que o áudio por estar em um acesso separado do comentário escrito na Plataforma Teams, pode ter influenciado o aluno a deixá-lo em segundo plano, dando a ele menor atenção. Portanto, uma lacuna para os próximos trabalhos é verificar se quando o ambiente hipermodal possibilitar o acesso ao áudio e ao comentário escrito de forma concomitante os resultados serão mais promissores.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa levar os docentes a refletirem acerca da importância do feedback para a possibilidade de reescrita do texto acadêmico, principalmente o artigo científico.

THE EFFECTS OF HYPERMODAL FEEDBACK ON TEXTUAL REWRITING: FOCUS ON THE GENRE ARTICLE

ABSTRACT: This exploratory research investigates the effects of hypermodal feedback (verbal and audio) in rewriting an academic article in the Pedagogy course at a private University in Minas Gerais. At the theoretical level, the present study is based on the assumptions of the hipermedia and multimodality (LEMKE, 2002; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), Cognitive Theory of Multimedia Learning (MAYER, 2001) and on the dialogical approach to language (BAKHTIN, 1995). Methodologically, the experiment was applied to a total of 23 students who, divided into eight groups, collaboratively wrote an article in Pedagogy and received multimodal feedback from the discipline teacher in the modalities of verbal writing in the text itself and sound for rewriting the texts. The study participants answered two questionnaires, one for identification and the other for a survey of the experiment process evaluation. The data analysis indicates the great relevance of hypermodal feedback for rewriting the texts. In the comparative condition, however, students indicated in evaluation questionnaire that the markings and written comments were relevant. Mainly with highlighted text by color feature and indicating where it is necessary to change the text. This highlighted that the rewriting of the text is better than the audio. This is explained by the fact that the audio was sent to the students in the Teams Platform chat, far from the marked text. At the same time, the markings were made directly in the text, facilitating the consultation and text rewriting.

KEYWORDS: Hipermodality; Feedback; Rewriting; Genre article

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to Texts linguistics*. 1981.
- BERETTA, J. M. *A correção de erros: inimiga ou aliada? A reescrita como estratégia de correção e de conscientização na produção escrita de aprendizes de Inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Estudos da linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Universidade Caxias do Sul, 2001.
- BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: Reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez Editora, 1ª edição, 2016.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, Piauí, v. 12, n. 2, 2010.
- COSCARELLI, C. *Tecnologias para aprender*. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSCARELLI, C; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.
- DENZIN, N. K. Triangulação: um caso para avaliação e combinação metodológica. *Métodos Sociológicos*. 1978, p.339-357.
- GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos*. 2007. 202 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000433669>. Acesso em: 16 de maio de 2009.
- HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *An introduction to functional grammar*. 3rd ed. London: Edward Arnold. 2004.

- HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. 1. ed. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1988.
- KESSLER, G. Technology and the future of language teaching. *Foreign language Annuals*, v. 51, n. 1, 2018. pp. 205-218. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323330702_Technology_and_the_future_of_language_teaching. Acesso em: 10 abr. 2021.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.
- KOCH, I. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEMKE, J.L. Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, v. 1, n.3, p.299-325, 2002.
- MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MAYER, R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- MORENO, R. MAYER, R. E. *Interactive Multimodal Learning Environments Special Issue on Interactive Learning Environments: Contemporary Issues and Trends* Educ Psychol Ver. 2007, v.19, p.309–326.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES. G. R. *Produção textual na Universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PAIVA, V. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas. *Revista da ABRALIN*, v. 18, p. 2-26, 2019.
- RIBEIRO, A. E. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.
- RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SELBER, S. A. *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
- STREHL, L. Teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner: breve resenha e reflexões críticas. 2018.
- TORSANI, S. *CALL Teacher Education: language teachers and technology integration* Rotterdam: Sense Publishers, 2016.
- VAN LEEUWEN, T. Multimodal Literacy. *Viden om literacy*, n. 21, 2017.
- VIAN JR, O.; ROJO, R. Letramento multimodal e ensino de línguas: a linguística aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. *Raído*, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 216 – 232, set/dez 2020.

Recebido em: 30/09/2022.

Aprovado em: 02/03/2023.