

# **PRODUÇÃO DE MATERIAL PARA AVA EM GRADUAÇÃO EAD: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE.**

São Paulo/SP Maio/2016

**Geovana Gentili Santos** - Cruzeiro do Sul Educacional - geovana199@hotmail.com

**Maria Raimunda Chagas Vargas Rodriguez** - Cruzeiro do Sul Educacional - ray.chagas10@gmail.com

**Silvia Augusta de Barros Albert** - Cruzeiro do Sul Educacional - silvia.augusta.albert@gmail.com

**Tipo: RELATO DE EXPERIÊNCIA INOVADORA (EI)**

**Categoria: CONTEÚDOS E HABILIDADES**

**Setor Educacional: EDUCAÇÃO SUPERIOR**

## **RESUMO**

*Este trabalho apresenta o processo de produção de material didático para Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de curso de Graduação de Letras-Português e Espanhol (Licenciatura), destacando o papel do coordenador do curso e do professor conteudista, nas diferentes etapas de produção, para a criação de um material teórico, de uma perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem verbal, construindo um ambiente de ensino e de aprendizagem em que o aluno se constitua como sujeito, um ator social que apreenda a LE em seu aspecto discursivo e desenvolva uma atuação proativa em relação a construção de novos conhecimentos.*

**Palavras-chave: produção de material; linguagem verbal; AVA; LE**

## **Introdução**

A expansão da Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil e sua aceitação como mais uma modalidade de ensino, reconhecida e bem avaliada, colocam questões e reflexões para os profissionais que aí atuam e para os pesquisadores da área que não se reduzem a saber se o ensino e a aprendizagem realmente se efetivam nesta modalidade, mas como aprimorar as estratégias didático-pedagógicas e os materiais que são disponibilizados em ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesse sentido, estudos de áreas diversas entrecruzam-se para respaldar teórico-metodologicamente as práticas pedagógicas em EaD. É o caso dos estudos da linguagem, que muito têm a contribuir para o aprimoramento das ações e, sobretudo, da elaboração de materiais didáticos.

Neste trabalho, abordamos o processo de produção de materiais didáticos da Cruzeiro do Sul Educacional, para o curso de Letras Português-Espanhol (Licenciatura), no intuito de mostrar como o acompanhamento sistematizado do coordenador de curso e a abordagem sociocognitiva e interacional da linguagem assumidos nesse processo levam a uma proposta dialógica e contextualizada de ensino e de aprendizagem em língua espanhola.

Procuramos, assim, neste trabalho, evidenciar que os materiais didáticos disponibilizados em AVA, possibilitam ao estudante de EaD construir novos conhecimentos de maneira proativa e interacional, assumindo seu papel de protagonista do saber.

## **Produção de Material Didático: o processo e o papel da Coordenação de Curso**

A base legal da EaD no Brasil foi regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB - Lei nº 9.394/96) que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

Em complemento às determinações específicas da LDB foi elaborado, em 2003, pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e pelo Ministério da Educação (MEC), os documentos *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância*, com o intuito de definir princípios, diretrizes e critérios que sejam referenciais de qualidade para as instituições que oferecem cursos nessa modalidade. Conforme os *Referenciais*, programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria (BRASIL, 2003, p.6).

Dessa forma, a Educação a Distância passa a ser “considerada e definida como uma modalidade de ensino que facilita a autoaprendizagem, com a ajuda de recursos didáticos organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, e que pode ser utilizada por diversos meios de comunicação” (OLIVEIRA, 2007, p.37).

Sendo assim, a produção de materiais didáticos para a Educação a Distância se constitui um momento ímpar deste processo de ensino e de aprendizagem nesta modalidade. Na Cruzeiro do

Sul Educacional, o sistema de produção e de postagem dos materiais didáticos em AVA para as disciplinas dos Cursos de Graduação, na modalidade a distância, envolve o trabalho tanto do coordenador do curso, que responde pelo embasamento pedagógico, tecnológico e de linguagem do material quanto de profissionais especializados em desenho instrucional, videoaulas e suporte técnico, conforme definido nos *Referenciais*.

O processo de produção de conteúdo inicia-se pela designação do professor conteudista, pelo coordenador do curso, considerando seus conhecimentos teóricos, técnico-profissionais e sua linha de pesquisa. A partir da indicação, professor e coordenador se reúnem e, com base no Projeto Pedagógico do Curso, definem os objetivos da disciplina, conteúdo a ser abordado e o foco das atividades avaliativas.

Em um segundo momento, a coordenação inclui o professor conteudista no sistema BPM[1] (*Business Process Management*), permitindo a todos os setores envolvidos no processo, manter-se em diálogo e acompanhar as etapas de produção de material. Assim é possível seguir desde a entrega do Plano de Ensino até o envio das Unidades que compõem a disciplina. É por meio desse sistema que o coordenador obtém as informações a respeito do cumprimento de prazos e em que setor se encontra o material. Este processo de interação e de controle permite que o coordenador acompanhe, agilize e gereencie as questões que surjam no decorrer do processo de elaboração do material.

Além do contato com o coordenador, o professor conteudista participa, presencialmente, de uma oficina de capacitação, ministrada pelos profissionais das equipes de Produção de Materiais e de RTV, para receber as orientações do modelo de produção e ainda um manual de orientação para elaboração de conteúdo didático na modalidade a distância, considerando-se o modelo prototípico definido pela Instituição.

Após a produção do conteúdo o coordenador é responsável por revisar o material didático produzido, analisando os referenciais teóricos da área e as estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas, no intuito de potencializar a autoaprendizagem na Educação a Distância (EaD). Cabe ao coordenador analisar cuidadosamente o material, apontando possíveis inconsistências, e sugerir bibliografias complementares para enriquecer o material teórico. Após o exame detalhado do coordenador, este valida o material que é encaminhado às equipes do setor de produção de material didático. Ao final do processo, os conteúdos são catalogados e disponibilizados em um servidor para o setor de publicação realizar a postagem dos elementos produzidos para oferta da disciplina no AVA *Blackboard*.

Sendo assim, a elaboração do material didático, acompanhado sistemicamente pelo coordenador de curso, assegura que o aluno tenha à sua disposição tudo o que necessita para que seus estudos sejam pertinentes aos referenciais teóricos de sua área de conhecimento e possam ser realizados de forma autônoma, proativa e eficaz.

### **A escrita do conteúdo teórico para AVA, de uma perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem**

Temos claro que, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, dentre todos os elementos que compõem o material didático, o conteúdo teórico é a base, o *leitmotiv*, para que se constituam todos os outros espaços de ensino e de aprendizagem propostos nas unidades da disciplina, desde

as atividades de sistematização, os fóruns, as atividades de aprofundamento, as leituras complementares até as videoaulas e apresentações narradas.

Sabemos também que, embora tenham se desenvolvido novas tecnologias e ferramentas para dispor os conteúdos abordados, é o texto escrito o principal instrumento de transmissão de conhecimento, o que, conforme Marquesi e Cabral (2012, p. 166) “exige por parte do produtor de conteúdo muita atenção com o objetivo de facilitar a compreensão e a transmissão de informações, e por parte do leitor, competência de leitura”.

Devemos ter em mente, ainda, que os ambientes virtuais de aprendizagem impõem o distanciamento físico e temporal entre os participantes do processo de ensinar e aprender, o que confere maior relevância ao uso de estratégias para garantir a compreensão, promover a interação e motivar a participação dos estudantes.

O uso da linguagem verbal escrita é uma dessas estratégias que pode atenuar o distanciamento natural nesse ambiente, assegurar a exposição clara de conhecimento teórico da área específica, além de instaurar um espaço de interação promotor de compartilhamento e construção de novos conhecimentos. Para que possamos instituir estes papéis à linguagem verbal escrita, faz-se necessário entendê-la de uma perspectiva sociocognitiva e interacional.

O desenvolvimento dos estudos da cognição, da antropologia, da neurobiologia e da própria linguística (nas vertentes da etnolinguística, da linguística antropológica, da sociolinguística e da linguística interacional), os quais se contrapõem à separação entre mente e corpo, entre exterioridade e interioridade, entre indivíduo e sociedade, muito contribuiu para que se integrassem os aspectos sociocognitivos e interacionais aos estudos da linguagem e do texto.

Assim, tomar a cognição como “um fenômeno situado” (Koch; Cunha-Lima, 2011), é entender que na base da atividade linguística está a interação e o compartilhamento de conhecimentos e de atenção. Para as autoras, a atividade linguística é, pois, algo que se faz com os outros, conjuntamente (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 283). Dessa perspectiva, usar a linguagem não é apenas se dedicar a uma ação, mas entender que a linguagem se constitui como o próprio lugar em que a ação acontece, sempre em coordenação com o outro e em contínua negociação de sentidos.

Vale ressaltar que a noção de interação e de negociação entre interlocutores, dela decorrente, em que emerge a produção de sentidos, não se aplica apenas às práticas comunicativas online ou face a face, mas também às produções escritas de texto. Neste caso, interação e negociação influenciam o produtor na elaboração do texto e interfere nas ações referentes às hipóteses e às projeções, ao planejamento do texto e à escolha das estratégias de que lança mão tendo em mente o seu interlocutor.

Um dos grandes avanços proporcionados pela incorporação da perspectiva sociocognitiva e interacional aos estudos da Linguística Textual está relacionado ao aspecto dinâmico que ela agrega às concepções de texto, de sujeito e de língua/linguagem, que não são definidos *a priori*, são construídos na situação concreta de produção textual.

Os aspectos sociocognitivos e interacionais incorporados aos estudos do texto, na visão de Koch e Cunha- Lima (2011), ampliam a visão desse objeto de estudo. Para essas autoras, os textos passam a ser também “fontes fundamentais para a circulação e construção de conhecimentos partilhados entre indivíduos”, constituindo-se não apenas como uma importante forma de cognição social, mas também como organizador do conhecimento de uma dada cultura (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 293).

Ao tomarmos o texto e a linguagem verbal, da perspectiva sociocognitiva e interacional, reafirmamos os papéis que podem ser desenvolvidos pela linguagem, dependendo do uso que dela se faz nos textos escritos em ambientes virtuais de aprendizagem, sobretudo, no que diz respeito à elaboração de conteúdos teóricos.

Ter em mente a interação com o outro é usar estrategicamente a linguagem verbal para criar a sensação de presença e de proximidade. O uso de estratégias linguísticas de inclusão do interlocutor no texto, como perguntas retóricas (não é mesmo, você concorda?), o uso do imperativo (Pense bem!) ou ainda a invocação direta do estudante (Vamos refletir um pouco?), minimizam “a sensação de estar interagindo apenas com uma máquina e de contar apenas consigo mesmo nos momentos de estudo”, conforme preconizam Marquesi e Cabral, (2012, p.172). Esse aspecto também deve ser observado quanto à presença do produtor no texto por meio do uso de pronomes de primeira pessoa do plural e de marcas de subjetividade na linguagem, realizadas pela escolha de adjetivos, verbos e advérbios que enfatizem a existência de um professor por trás das palavras.

O uso da linguagem mais informal do que normalmente é esperado para textos escritos constitui também uma estratégia de aproximação, sem esquecer que o contexto acadêmico exige a utilização de termos técnicos e de vocabulário mais erudito. No entanto, conforme postulam Marquesi e Cabral (2012), “a linguagem excessivamente técnica e erudita não se mostra eficaz” (2012, p.171). Entendemos que saber balizar esses diferentes registros do uso da linguagem no texto teórico é uma tarefa que se impõe ao professor conteudista.

Vale ressaltar ainda as características multimodais e hipertextuais dos textos escritos nos ambientes virtuais de aprendizagem. Chartier (1998, p.101) destaca que nos ambientes tecnológicos “há livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis” (*apud* CABRAL; MARQUESI, 2015, p.25). Por um lado, temos a elaboração de textos multimodais que fazem sentido por múltiplas articulações “ao apresentar componentes constituídos de elementos da modalidade escrita, da modalidade gráfica, da modalidade imagética, da modalidade digital e assim por diante, todas elas concorrendo igualmente para a produção de sentidos do texto”, conforme nos ensina Cabral (2013, p.94); e por outro, as características hipertextuais da leitura e da escrita em ambientes virtuais de aprendizagem.

Elias (2015, p.54) apresenta as definições de hipertexto que se coloca já nos estudos de Marcuschi e Koch de perspectiva sociocognitiva e interacional: tanto como um evento textual-interativo, constituído por *links* (elementos de conexão) e nós (blocos informacionais) que apresenta características como fragmentação, multilinearização, virtualização (MARCUSCHI, 1999, 2007); quanto como um texto “múltiplo” ou um texto elástico que se estende reticularmente, conforme as escolhas feitas pelo leitor (KOCH, 2008).

Sendo assim, destaca a autora, “o espaço em que o hipertexto se constitui imprime um modo de leitura” (ELIAS, 2015, p.55), postulado com o qual corroboram Cabral e Marquesi (2015, p.26), complementado que o hipertexto implica também novas formas de escrever.

Vimos, portanto, que assumir uma perspectiva sociocognitiva e interacional para língua/linguagem, ressaltando sua vocação dialógica e discursiva, e para texto, evidenciando suas características multimodais e hipertextuais, na produção de material didático para AVA, implica utilizar todos os recursos disponíveis, com o objetivo de levar o aluno à construção do conhecimento; a escolher os seus caminhos de leitura; a produzir sentidos ao que lê e a interagir com seu interlocutor.

Assim, torna-se possível transpor a especificidade assíncrona, temporal e espacial desse

ambiente, e de minimizar a distância física, o que se consegue, sobretudo, por meio de estratégias linguísticas que possibilitam criar a sensação de presença do produtor (professor conteudista) e do leitor (estudante), no texto, entendido como um espaço de articulação entre diferentes linguagens.

### **O ensino de língua espanhol como LE em AVA, de uma perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem**

O ensino de língua espanhola em AVA propõe grandes desafios sobretudo no que tange às competências e às habilidades a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, notamos que, em geral, é dada uma ênfase aos aspectos gramaticais concebendo a língua apenas como um código.

Quando nos voltamos aos documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), proposto pelo Ministério da Educação (MEC), verificamos, entretanto, que a concepção sociocognitiva e interacional de língua se faz presente:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p.19).

Notamos, neste excerto, que o conceito de aprendizagem de língua estrangeira está estreitamente vinculado à capacidade comunicativa do aluno. A sala de aula passa a ser um espaço em que ele pode desenvolver atividades que o coloquem como sujeito do discurso por meio da língua estrangeira em aprendizagem. Sabemos que a sala de aula mencionada nos documentos oficiais refere-se a um espaço concreto, onde as relações interpessoais são realizadas face a face, surgindo, daí, o primeiro desafio: como transpor tais características para o AVA?

Enxergamos no material didático um instrumento viável e promotor para a construção da sala de aula virtual num lugar de prática e de constituição do aluno como sujeito do discurso, capaz de significar o mundo por meio da língua estrangeira. Para tanto, revimos o papel desempenhado por cada elemento envolvido no processo de ensino e de aprendizagem no AVA.

De um lado, a figura do professor conteudista assume a responsabilidade de elaborar um material em que o aluno seja o protagonista e que o direcione a uma conduta proativa em relação à construção do saber. Para tanto, dois termos tornam-se chave nesse processo elaborativo do material didático: a interdisciplinaridade e a autonomia. O primeiro denota uma concepção de aprendizagem e, o segundo, delinea o tipo de comportamento almejado frente ao material desenvolvido.

Para que os alunos da Graduação em Letras-Português e Espanhol (Licenciatura), na modalidade

EaD, assimilassem a língua como veículo intermediador das nossas relações (universo interior) com o mundo (universo exterior), a interdisciplinaridade converteu-se em um princípio básico para a elaboração de cada unidade do conteúdo teórico que compõem o material didático disponibilizado no AVA.

Partimos da premissa de que os alunos ingressantes no curso se encontram no nível básico do domínio da língua espanhola, ou seja, se enquadrariam nos níveis A1 e A2 estabelecidos pelo *Marco Comum Europeu*. Com base neste nivelamento, os tópicos gramaticais a serem estudados, conforme sugere o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, agente regulador do ensino de língua espanhola no mundo, foram desenvolvidos sob um tema central de ordem política, econômica, social, cultural etc.

Para cada uma dos seis conteúdos teóricos que compõem o material de estudo de cada nível da língua – Língua Espanhola I, II, III, IV, V – escolheu-se um tema geral que, a partir de textos autênticos (tanto verbais como não verbais), funcionou como fio condutor e articulador dos tópicos gramaticais. Além disso, visando uma organização didática para o tratamento das habilidades e competências na língua espanhola, a apostila foi estruturada em partes fixas: “Contextualización” (introdução à temática central), “Gramática” (estudo de tópicos gramaticais), “En contexto” (uso do tópico gramatical estudado em usos discursivos), “Texto y Cultura” (compreensão de leitura), “Vocabulario” (vocabulário relacionado ao tema central), “Fonética y Ortografía” (estudo de tópicos relacionados à pronúncia dos fonemas em língua espanhola e da ortografia das palavras).

A título de exemplo, citamos os temas centrais que possibilitaram o estudo de tópicos gramaticais na disciplina Língua Espanhola III:

### **La guerra**

**Gramática:** el condicional y el futuro simple / los adverbios; **En contexto:** expresiones con locuciones adverbiales; **Texto y cultura:** centenario de la primera guerra mundial; **Vocabulario:** las batallas; **Fonética / ortografía:** pronunciación de la C y de la Z.

### **El sentimiento**

**Gramática:** el presente de subjuntivo; **En contexto:** expresiones con subjuntivo; **Texto y cultura:** ¿todavía sabes qué es amar?; **Vocabulario:** ¿qué sientes?; **Fonética / ortografía:** uso de la G.

### **El deseo**

**Gramática:** el presente de subjuntivo (irregulares); **En contexto:** expresiones con subjuntivo; **Texto y cultura:** los pecados capitales; **Vocabulario:** sentimiento, deseo y comportamiento humanos; **Fonética / ortografía:** uso del guión y la raya.

### **¿Qué opinas?**

**Gramática:** ¿indicativo o subjuntivo?; **En contexto:** ¿en qué crees?; **Texto y cultura:** los cambios en la monarquía; **Vocabulario:** las cualidades; **Fonética / ortografía:** uso de la R y del dígrafo RR.

## Los sueños

**Gramática:** ¡ojalá! / el pretérito imperfecto de subjuntivo; **En contexto:** expresiones; **Texto y cultura:** ¿duermes bien?; **Vocabulario:** ¿vamos al súper?; **Fonética / ortografía:** uso de la H

## La cocina

**Gramática:** el imperativo afirmativo y negativo; **En contexto:** ¡a estudiar!; **Texto y cultura:** la paella; **Vocabulario:** los utensilios de la cocina; **Fonética / ortografía:** uso de la M y N.

Os temas centrais são apresentados a partir de textos autênticos, como notícias de jornal – tanto textos escritos quanto vídeos –, letras de músicas, programas televisivos, documentários, produções artísticas, visitas virtuais a museus (guia de obras de arte) etc. É a partir deles que os tópicos gramaticais são ressaltados e analisados em seus diferentes modelos de uso. Deste modo, os alunos são expostos a diferentes temas e convidados a refletir sobre eles valendo-se da língua estrangeira em aprendizagem. Assim, a partir da assimilação do outro, os alunos são capazes de ampliar o conhecimento sobre si e o ensino de língua adquire um significado que extrapola a conservadora visão de transposição de signos da língua materna para a língua estrangeira, tal como direciona os documentos oficiais nacionais.

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998, p. 37).

A língua espanhola é o veículo para a comunicação em sala, todo o material didático – conteúdo teórico, apresentação narrada e videoaula – é concebido no idioma em estudo, convidando o estudante a uma imersão total no uso da língua espanhola bem como lhe exigindo um comportamento proativo frente aos desafios enfrentados, como se nota no fragmento a seguir presente no conteúdo teórico de Língua Espanhola III: “No saltes esa etapa del aprendizaje, es fundamental que mires el video e intentes comprender lo que se dice en él. Esa actividad te ayudará a desarrollar tus habilidades en el idioma, puesto que pronto, como futuro profesor, tendrás que hablar en español”

Durante este contato e imersão total no idioma, o aluno é motivado, também, a valer-se de ferramentas para sanar dúvidas e dificuldades possíveis: “Si tienes dudas de vocabulario, no utilices el traductor automático, pues la búsqueda en el diccionario es una excelente herramienta para aprender nuevos vocablos”.

Assim concebidos, língua e processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira na Graduação em Letras-Português e Espanhol (Licenciatura), na modalidade EaD, contribuem para a formação de professores de língua materna e estrangeira conscientes da importância do idioma

como elemento constitutivo do ser humano, bem como para a construção e o desenvolvimento da cidadania.

### **Considerações Finais**

Neste trabalho, estabelecemos o percurso de produção de materiais didáticos, destacando a elaboração de conteúdos teóricos para disciplinas de língua espanhola em curso de Letras Português e Espanhol (Licenciatura), na modalidade EaD, com o intuito de apresentar como o uso da linguagem e a concepção de texto, orientados da perspectiva sociocognitiva e interacional, podem aprimorar estratégias didático-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem em AVA.

Destacamos, ainda, a participação e o papel do coordenador de curso e do professor conteudista como agentes fundamentais para o desenvolvimento de materiais inovadores e pertinentes às especificidades de determinadas áreas do conhecimento.

Acreditamos que, os estudos de diversos campos de pesquisa, sobretudo, estudos da Linguística Textual, de perspectiva sociocognitiva e interacional, muito têm a contribuir para o desenvolvimento de propostas educacionais, na modalidade EaD, que concebam o estudante como um ator social, um sujeito da linguagem, capaz de construir novos conhecimentos de maneira proativa e dialógica.

### **Referências:**

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Disponível em: [Acesso em: 05 de maio, 2016.](#))

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [Acesso em: 05 de maio, 2016.](#)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Brasília, 2007. Disponível em: Acesso em: 05 de maio, 2016.

CABRAL, A.L.T. Leitura de textos Multimodais: simultaneidade e integração na construção dos sentidos. *Intersecções – Revista de estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais*. Jundiaí, SP, v.6, nº 2, p. 89-06, nov.2013. Disponível em [Acesso em: 15 de fevereiro, 2016](#)

CABRAL, A.L.T.; MARQUESI, S.C. Escrita e leitura em diálogo com as tecnologias da

informação. In: *Leitura, Escrita e Tecnologias da Informação*. São Paulo: Terracota Editora, 2015, p. 11-30.

ELIAS, V.M. Hipertexto e leitura: como o leitor constrói a coerência? In: *Leitura, Escrita e Tecnologias da Informação*. São Paulo: Terracota Editora, 2015, p.53-73.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística, fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2011, p.251-300.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T. Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa: materiais didáticos para ambientes virtuais. In: BASTOS, N.B. (org.), *Língua Portuguesa: Aspectos linguísticos, Culturais e Identitários*. São Paulo: EDUC, 2012, p.165-185.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística – fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 311- 342.

OLIVEIRA, M. A. N. Educação à distância como estratégia para a educação permanente em saúde: possibilidades e desafios. Disponível em [Acesso em: 5 de maio, 2016.](#)

---

[1]BPM é uma abordagem de gerenciamento adaptável, desenvolvido com a finalidade de sistematizar e facilitar processos organizacionais individuais complexos, dentro e fora das empresas. Disponível em: <http://www.venki.com.br/blog/o-que-e-bpm/>> Acesso em 05 de maio de 2016.