

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

GISELLA MENEGUELLI

**UM ESTUDO SOBRE ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAL
DIDÁTICO HIPERMODAL PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

JUIZ DE FORA

2012

GISELLA MENEGUELLI

**UM ESTUDO SOBRE ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAL
DIDÁTICO HIPERMODAL PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da Faculdade
de Letras da Universidade Federal de Juiz de
Fora como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Linguística.

PROF^a DR^a PATRÍCIA NORA DE SOUZA
Orientadora

JUIZ DE FORA

2012

GISELLA MENEGUELLI

**UM ESTUDO SOBRE ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAL
DIDÁTICO HIPERMODAL PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof^a Dr^a Patrícia Nora de Souza - UFJF

Orientadora - Presidente da Banca

Prof^a Dr^a Amitza Torres Vieira - UFJF

Membro interno

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo - UFC

Membro externo

Prof.^a Dra. Marta Cristina da Silva - UFJF

Suplente interno

Profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares - UFRJ

Suplente externo

UFJF/FALE/PPG-LINGUÍSTICA
2012

Dedico este trabalho...

A mim, primeiramente, que abri mão de algumas certezas e aceitei o desafio de percorrer um caminho que não havia planejado trilhar e que, durante o percurso, soube manter a serenidade que me guiara no início da minha escolha.

A minha mãe, que, até o momento em que tive condições plenas de ser responsável pelas minhas escolhas, investiu seu amor, sua dedicação e seus recursos no intuito de oferecer a mim uma educação afetiva e escolar.

Ao restante da minha família pelo amor e pela confiança.

Aos meus amigos e a todos aqueles que, de alguma forma, através das nossas vivências, mostraram-me que a beleza tem várias faces, assim como o conhecimento, que se constrói pelo diálogo e pelas divergências.

Agradecimentos...

À orientadora deste trabalho, professora Patrícia Nora de Souza, que acreditou na viabilidade da minha intenção em fazer esta pesquisa, quando eu tinha apenas uma ideia na cabeça, e grande colaboradora no amadurecimento do meu objeto de pesquisa.

À professora Amitza Torres Vieira pela importante contribuição teórica acerca da argumentação.

“Me dijo que su libro se llamaba *El libro de arena*, porque ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin. (...) No puede ser, pero *es*. El número de páginas de este libro es exactamente infinito. Ninguna es la primera; ninguna, la última. No sé por qué están numeradas de ese modo arbitrario. Acaso para dar a entender que los términos de una serie infinita admiten cualquier número. (...) Si el espacio es infinito estamos en cualquier punto del espacio. Si el tiempo es infinito estamos en cualquier punto del tiempo”.

El libro de arena

...
.
.
.

Jorge Luis Borges

RESUMO

O objetivo desta dissertação de mestrado é investigar a produção de novas formas de significação nas atividades de ensino-aprendizagem à distância provocada pelas mudanças por que a linguagem vem passando, uma vez que podemos falar da combinação e da articulação de várias linguagens mediadas por tecnologias de informação e comunicação. Mais detalhadamente, busca-se investigar o uso da hipermodalidade, conceito desenvolvido por Lemke (2002a), a partir das linguagens identificadas nas atividades didáticas propostas pela professora/tutora da disciplina Geografia II do curso de Pedagogia a distância de uma universidade federal localizada no estado de Minas Gerais e que significados elas transmitem; e, a partir das linguagens encontradas, como elas se relacionam e se realizam nas práticas discursivas da professora/tutora nas atividades da disciplina. Para essa análise ser feita, amparamo-nos teoricamente, sobretudo, nas contribuições de Lemke (2002a, 2002b) sobre hipermodalidade; de Kress (1998, 2003), Kress e Van Leeuwen (1996) acerca da linguagem visual e do modelo argumentativo de Vieira (2003). O *corpus* de análise constitui-se das atividades didáticas propostas na disciplina investigada. Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário aplicado com a professora e com a tutora da disciplina, a fim de que pudéssemos analisar as aulas tendo em vista a capacitação desses sujeitos na elaboração de conteúdos hipermodais. Os resultados obtidos apontam para uma compreensão de como os diferentes tipos de linguagem na hipermodalidade podem ser integrados de forma a facilitar o processo de aprendizagem, indicando, pois, caminhos mais eficientes para orientar professores, principalmente os que atuam na modalidade de educação a distância, na elaboração e avaliação de material didático hipermídia. Pode-se dizer que essa combinação oferece melhores condições de avaliar e propor avanços para as áreas da Linguística, da Educação e do *Design* Instrucional, visto que a contribuição teórico-metodológica desta pesquisa diz respeito ao uso da argumentação para estudos sobre a elaboração de materiais didáticos hipermodais (não estando limitada apenas a análises do verbal), os quais são basilares na preparação de um curso mediado por computador e, portanto, para a aprendizagem. Além disso, a relação que foi estabelecida entre a teoria da argumentação e a teoria da hipermodalidade (Lemke 2002a) abre uma discussão acerca das possibilidades de produção de sentidos que a articulação entre essas teorias pode elucidar.

Palavras-chave: hipermodalidade, argumentação, material didático, educação a distância.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the production of new forms of meaning in teaching and learning at distance caused by the changes that the language has undergone, since today we can speak of the combination and coordination of multiple languages mediated by information and communication technologies. More specifically, we seek to investigate the use of hipermodalidade concept developed by Lemke (2002a), from the languages identified in the educational activities proposed by the teacher / tutor discipline Geography II of the course of the Education II at distance of a federal university in the state Minas Gerais and the meanings they convey, and from the languages found, how they relate and are held in the discursive practices of teacher / tutor in the activities of the discipline. For this analysis be done, admitted them in theory, especially the contributions of Lemke (2002a, 2002b) about hipermodality; of Kress (1998, 2003), Kress and Van Leeuwen (1996) about the visual language and the argumentative model of Vieira (2003). The corpus of analysis constitutes the educational activities proposed in the subject investigated. We used as instrument of research a questionnaire survey with the teacher and the tutor of discipline, so that we could analyze the lessons in order to train these individuals in developing content hipermodalities. The results point to an understanding of how different types of language in the hipermodality can be integrated in order to facilitate the learning process, indicating, therefore, more efficient ways to guide teachers, especially those who work in distance education, the design and evaluation of hypermedia courseware. It's possible to say that this combination offers the best position to evaluate and propose improvements for the areas of Language, Education and Instructional Design, since the theoretical and methodological contributions of this research concerns the use of argument for studies on building materials teaching hipermodalities (not being limited to only the verbal analysis), which are basic for the preparation of a computer-mediated current and therefore for learning. Furthermore, the relationship was established between argumentation theory and the theory of hipermodality (Lemke 2002a) opens a discussion about the possibilities of production of meaning that the articulation between these theories can elucidate.

Keywords: hipermodality, argumentation, teaching material, distance education.

Lista de Figuras

LISTA DE FIGURAS		
Figura 1	Apresentação da disciplina Geografia II no Moodle	p. 59
Figura 2	Combinação de recursos visuais em conteúdos verbais	p. 67
Figura 3	Uso de recursos verbo-visuais	p. 68
Figura 4	Uso de recursos verbo-visuais	p. 69
Figura 5	Uso de recursos verbo-visuais	p. 69
Figura 6	Uso de recursos visuais	p. 71
Figura 7	Exemplo de uso de recursos verbo-visuais	p. 72
Figura 8	Uso de recursos verbo-visuais	p. 75
Figura 9	Uso de recursos verbo-visuais	p. 77
Figura 10	Uso de recurso visual	p. 78
Figura 11	Uso de recurso visual	p. 79
Figura 12	Uso de recursos verbo-visuais	p. 81
Figura 13	Uso confuso de recurso hipermodal	p. 82
Figura 14	Uso confuso de recurso hipermodal	p. 83
Figura 15	Uso confuso de recurso hipermodal	p. 83
Figura 16	Exemplo do uso da linguagem de jogos de simulação	p. 87
Figura 17	Exemplo do uso de linguagem da literatura infantil	p. 88
Figura 18	Exemplo do uso de linguagem cinematográfica	p. 88
Figura 19	Exemplo de relevância temática	p. 91

Lista de Tabelas

LISTA DE TABELAS		
Tabela 1	Características e funcionalidades desejáveis em ambientes virtuais de aprendizagem	p. 9
Tabela 2	Guia de Oliveira (2006) para análise do texto visual	p. 20
Tabela 3	Princípios temáticos e características da leitura na contemporaneidade	p. 34
Tabela 4	Modelo argumentativo de Vieira (2003)	p. 54
Tabela 5	Guia de análise	p. 65

Lista de Quadros

LISTA DE QUADROS		
Quadro 1	Anúncio de entrevista na Semana 10	p. 85
Quadro 2	Exemplo de informações instrucionais, em linguagem verbal, em hipertexto	p. 91

Lista de Anexos

LISTA DE ANEXOS		
Anexo 1	Questionário	p. 104
Anexo 2	Hipertexto verbo-visual	p. 109
Anexo 3	Hipertexto verbo-visual	p. 111
Anexo 4	Organização de Arquivo e Leitura de Fotografias em Geografia	p. 112
Anexo 5	Página 1 do hipertexto Jogos de Simulação no Ensino de Geografia	p. 115
Anexo 6	Proposta de atividade pedagógica com cinema	p. 116

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. Novas tecnologias: novas formas de ensinar e de aprender	4
2.1. A Educação a Distância no Brasil	5
2.2. Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA	8
2.3. Plataforma Moodle	11
3. Novas formas de significação no discurso eletrônico: o visual em tela	14
4. Hipermodalidade: nova tecnologia de texto na comunicação digital	26
4.1. O potencial comunicativo do texto hipermidiático	36
4.2. As redes de significados na hipermodalidade	40
5. Linguagem e Argumentação	48
5.1. Desenvolvimento histórico dos estudos sobre Retórica	50
5.2. O modelo argumentativo	53
5.3. Componentes argumentativos	55
6. Metodologia	57
6.1. O contexto da pesquisa	58
6.2. Sujeitos da pesquisa	60
6.3. O <i>corpus</i> da pesquisa e os procedimentos de análise	62
7. Análise de dados	66
8. Conclusão	95
9. Referências Bibliográficas	100
10. Anexos	105

1. Introdução

Temos assistido, nos últimos anos, a um crescimento exponencial de novas práticas sociais ancoradas nas Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) nas mais diversas esferas sociais e por que não dizer de novas atitudes e processos cognitivos advindos dessa forma de o homem se relacionar com o mundo e conhecê-lo. O uso do computador e da Internet tem modificado as formas de os homens se relacionarem entre si e com o conhecimento, insurgindo, nas palavras de Levy (1999, p.17), “uma infra-estrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os serem humanos que navegam e alimentam esse universo”, denominado **ciberespaço**.

Estamos vivendo em uma época a partir da qual conhecer as TICs e saber como utilizá-las tornou-se um saber necessário para atuar em difentes espaços sociais. O computador e a cultura digital têm provocado mudanças significativas nas relações humanas, estabelecendo um novo paradigma na forma de lidar com a informação e com o conhecimento, bem como com as formas de comunicação. Novas habilidades estão sendo exigidas de nós para que atuemos efetivamente como interpretantes do mundo. Muitos teóricos afirmam que uma das mudanças mais significativas na comunicação humana está na diversidade e na inter-relação de composições sígnicas. Entretanto, tem sido dado um especial realce ao signo visual, visto que a revolução da era do computador redefiniu a cultura visual (MANOVICH, 2001, p. 35).

O termo linguagem, segundo Manovich (2001), refere-se a diferentes focos relacionados a convenções emergentes, padrões de *design* recorrentes e novas mídias. O computador tornou-se um meio revolucionário porque afeta todos os estágios da comunicação, desde a aquisição, a manipulação, o armazenamento e a distribuição; além de afetar também todos os tipos de linguagem (verbal, imagem, animação, som) ao convergi-los em um único meio.

Diante dessas rápidas mudanças que são impostas às sociedades contemporâneas, é essencial que as práticas educacionais contemplem o uso de instrumentos digitais na aprendizagem. É fato que uma parte considerável de pessoas, atualmente, usam aparatos tecnológicos, mas a forma como elas os utilizam e quais tipos de uso efetivamente elas podem fazer deles são questões que devem ser problematizadas pela Educação contemporânea e pelos estudiosos da linguagem humana.

Nesse contexto, o objetivo desta dissertação de mestrado é investigar a produção de novas formas de significação nas atividades de ensino-aprendizagem à distância provocada pelas mudanças por que a linguagem vem passando, uma vez que podemos falar da combinação e da articulação de várias linguagens mediadas por tecnologias de informação e comunicação. Mais detalhadamente, busca-se investigar o uso da hipermodalidade, conceito desenvolvido por Lemke (2002a), nas atividades didáticas propostas na disciplina Geografia II do curso de Pedagogia a distância de uma universidade federal localizada em Minas Gerais.

Essa proposta de investigação é norteada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais linguagens são identificadas nas atividades didáticas propostas pela professora/tutora na disciplina Geografia II e que significados elas transmitem?
2. A partir das linguagens encontradas, como elas se relacionam e se realizam nas práticas discursivas da professora/tutora nas atividades didáticas propostas na disciplina Geografia II?

Para responder as perguntas propostas, amparamo-nos teoricamente, sobretudo, nas contribuições de Lemke (2002, 2002a) sobre hipermodalidade, de Kress (1998, 2003), Kress e Van Leeuwen (1996) acerca da linguagem visual e do modelo argumentativo de Vieira (2003).

O objeto desta pesquisa nasceu da minha experiência de trabalho no Centro de Educação a Distância de uma universidade federal brasileira. Durante os anos em que lá trabalhei, houve um aumento significativo dos cursos ofertados pela instituição, crescimento que ocorreu em várias outras universidades públicas ligadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Diante desse fenômeno, comecei a indagar-me se não estaria havendo uma mudança no modo como o conhecimento está sendo representado em um novo espaço de interação educacional. Dadas as dificuldades de encontrar materiais teóricos e práticos para nortear esta investigação, percebi a necessidade de mais pesquisas sobre linguagem em ambientes virtuais de aprendizagem.

Previamente, os resultados apresentados revelam que, devido à convergência de diferentes modalidades de linguagem em práticas educacionais à distância, visto ser essa uma característica da arquitetura de ambientes virtuais de aprendizagem contemporâneos, professores devem conhecer as estruturas semióticas dos signos utilizados na elaboração de materiais didáticos, para que os efeitos significativos deles sejam produtores para a aprendizagem. Nessa direção, o presente trabalho fornece subsídios teóricos e práticos para a elaboração de materiais hipermodais mais eficientes, contribuindo para os estudos de linguagem e tecnologia, já que o estabelecimento da relação entre o modelo argumentativo de Vieira (2003) e a teoria da hipermodalidade (Lemke, 2002a) abre uma discussão acerca das possibilidades de produção de sentidos advindas da articulação entre essas teorias.

Na organização da dissertação, começamos esta pesquisa contextualizando o cenário da educação a distância no Brasil a partir de um breve apanhado histórico. No capítulo 3, introduzimos a discussão sobre multimodalidade, dando um enfoque para a linguagem visual, visto que muitos pesquisadores (DONDIS, 2007; KRESS, 1997; KRESS e LEEUWEN, 1996; OLIVEIRA, 2006) destacam a cultura da visualidade e a sua importância na comunicação digital. No quarto capítulo, discutimos a teoria da hipermodalidade de Lemke (2002a) e as redes de significação que podem ser criadas, portanto, com recursos hipermodais. No quinto capítulo, retomamos, brevemente, alguns estudos sobre Retórica e apresento o modelo argumentativo de Vieira (2003). No capítulo 6, discutimos a metodologia usada na pesquisa para, no capítulo 7, proceder à análise do *corpus*. No último capítulo, apresentamos as conclusões a que chegamos com a investigação e algumas contribuições teóricas e práticas desta pesquisa. Nos anexos, apresentamos o questionário aplicado com a professora/tutora da disciplina Geografia II, exemplos de hipertextos verbo-visuais e alguns textos escritos disponibilizados em *hyperlinks*.

2. Novas tecnologias: novas formas de ensinar e de aprender

Se as tecnologias são consequências de novas formas de organização social, cultural, econômica e política a partir das quais o homem estrutura a sua vida, várias instituições sociais são afetadas por essa nova forma de organização, que abrange não só as dimensões psíquica e cognitiva individuais, mas sobretudo as relações sociais e afetivas que passam a ser interligadas por um novo paradigma.

Hodiernamente, as chamadas novas tecnologias estão presentes em grande parte dos nossos processos de comunicação: é difícil imaginar, principalmente nas cidades, pessoas que não estão conectadas de algum modo com outras através de um celular, de uma conta de e-mail ou de uma rede social. A indústria tecnológica oferece hoje um cardápio de atrações multimídia em um único aparelho, de modo a permitir que as conexões sejam cada vez mais estreitas.

Naturalmente, a mediação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos processos de comunicação vem acarretando várias transformações na linguagem expressa na tela do computador. De acordo com Snyder (1997), o microcomputador fornece um novo suporte de escrita, que, por sua vez, tem seu impacto sobre as formas pelas quais chegamos a conhecer e organizar os nossos pensamentos.

Se estamos tendo novas experiências cognitivas e novas formas de mediar nossa relação com o conhecimento, a Educação precisa contemplar essa nova realidade que se apresenta aos estudantes. Nesse sentido, em todo o mundo pesquisas em educação a distância têm crescido vertiginosamente, a fim de atender a essa demanda educacional.

Entende-se por educação a distância o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. O foco central é desfocado do professor para incorporar o conceito de aprendizagem colaborativa, na qual todos aprendem juntos, e que a inteligência é cada vez mais coletiva, oriunda de múltiplas fontes de informação. Nessa modalidade de educação, o saber não é só o escolarizado, estendendo-se a outros espaços sociais.

Na visão de Litto (2002), o foco na aprendizagem na EAD tende a ser cada vez mais predominante. Isso conduzirá o aluno a ser protagonista da sua própria formação por meio de participação em projetos cujo intuito é refletir sobre um problema para, então, descobrir uma solução para ele. A aprendizagem buscará tornar

o aluno hábil e competente para resolver conflitos no mundo moderno (identificar problemas, achar informação, filtrar informação, tomar decisões, comunicar com eficácia). Para se conseguir isso, o estudo será mais transdisciplinar, focado em experiências, projetos, pesquisas *on line*, interatividade, orientação individual e grupal. Assim, os alunos serão sujeitos mais ativos da sua própria aprendizagem, enquanto que o professor orientará a aprendizagem.

2.1. A Educação a Distância no Brasil

No Brasil, sobretudo na última década, o aumento de oferta de cursos ministrados à distância teve um enorme crescimento, acompanhado por uma grande procura por cursos dessa modalidade de ensino. Sem entrar em detalhamento histórico sobre a oferta de cursos a distância no Brasil, cabe fazer uma breve retrospectiva sobre a modalidade no país.

As origens da EAD no Brasil remete ao século XIX, quando foram fundadas no país rádios difusoras educadoras. As inovações tecnológicas do século seguinte originaram outras formas de mediação. A partir da segunda metade do século XX, com o advento da televisão, houve a criação das emissoras de TV educativas, as quais apresentaram uma inovadora forma de realização de cursos a distância, se comparada com a tecnologia antecessora, a rádio. Havia também os cursos a distância realizados por correspondência e, posteriormente, os primeiros cursos EAD em multimeios, ou seja, cursos que agregavam as rádios e/ou TVs educativas, assim como o sistema de correspondência. Os chamados telecursos, muito populares no início da década de 1990, utilizavam o sistema multimeios através de materiais impressos e programas televisivos.

A tecnologia parece sempre avançar a passos largos. E, como consequência disso, o computador e a popularização da Internet ocasionaram um *boom* na educação a distância¹. A educação mediada por computador, segundo Barros (2010, p. 2 apud SILVA, 2006), deve ser entendida como um novo ambiente comunicacional surgido através da interconexão mundial dos computadores, um novo espaço de comunicação,

¹ O Boletim da ABRAEAD (Anuário Brasileiro Estatístico da Educação Aberta) de 2006 informou um crescimento de matrículas nesta modalidade de curso 54% maior do que em 2005. Já a edição de 2008 registrou um aumento de 96% em relação à 2007.

de organização da informação, da sociabilidade, do conhecimento e da Educação.

Um dos aspectos mais significativos da educação mediada por computador (ou educação *on line*) é ser ela instrumento de democratização do saber, já que as barreiras físicas e geográficas são transpostas, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento, onde quer que as pessoas estejam, bastando apenas que tenham conexão com a Internet.

Em um país como o Brasil, que possui uma dimensão territorial extensa e problemas de infraestrutura viária para ligar pequenas cidades a grandes centros urbanos, a EAD mostrou-se um instrumento eficiente para atender à enorme demanda de formação de professores e de formação continuada. Com vistas à expansão da democratização do acesso ao ensino superior, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o governo federal, por meio do Ministério da Educação, criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, em parceria com a Andifes e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior.

No Sistema UAB, que é uma rede entre as instituições públicas de ensino superior para o oferecimento, principalmente, de cursos de graduação e de pós-graduação para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, o público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil.

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
4. Estímulo à investigação em educação superior a distância no país;
5. Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de

recursos humanos em educação superior a distância.

Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram de chamadas públicas para instituições de ensino superior e prefeituras interessadas na oferta de cursos à distância. O primeiro edital, conhecido como UAB 1, publicado em 2005, abriu seleção para a integração e a articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios.

Já o segundo edital, publicado em 2006, denominado UAB 2, diferiu da primeira experiência por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais. Em 2008, o Sistema UAB fomentou a criação de cursos de Administração, de Gestão Pública e outras áreas técnicas.

Atualmente, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ainda em 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Para 2010, esperava-se a criação de cerca de 200 polos.

De acordo com a Capes, a UAB continuará a apoiar a formação de professores com a oferta de vagas não presenciais para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação. Essas vagas atenderão a demanda levantada pela análise de pré-inscrições realizadas na Plataforma Freire por professores brasileiros. Além desse apoio, a UAB atenderá a chamada demanda social por vagas de nível superior. No total, em 2010, a previsão era a criação de 127.633 vagas.

No Brasil, a maioria das universidades federais integrantes do Sistema UAB optaram por usar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle para gerenciamento dos seus cursos. O desejável em um AVA é que haja aprendizagem especificamente colaborativa. O computador é visto como um recurso que ajuda os alunos a comunicarem entre si e a colaborarem em atividades comuns, fornecendo também um auxílio nos processos de coordenação e organização de atividades. Esse leque de funções mediadoras amplia as possibilidades de uso do computador como meio através do qual os indivíduos e os grupos podem colaborar uns com os outros, à

distância, para atingirem objetivos comuns. É primordial que seja oferecido aos seus usuários maneiras rápidas e eficazes de encontrar informações e desenvolver seu aprendizado. Vejamos, pois, mais informações sobre os AVAs.

2.2. Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA

Na EAD, as práticas de aprendizagem ocorrem em um ambiente virtual, denominado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que é um espaço de significação no qual os atores envolvidos no processo de aprendizagem interagem com vistas à potencialização da construção de conhecimentos. O AVA é uma espécie de sala de aula *on line* que abarca a ideia de interatividade e de ação, uma vez que a participação de todos os atores envolvidos é processada pelo sistema. Na definição de Filatro (2008):

De forma semelhante às salas de aulas presenciais, os ambientes virtuais de aprendizagem funcionam como o local onde se realizam as ações educacionais. Eles permitem a publicação, o armazenamento e a distribuição de materiais didáticos, assim como a comunicação entre alunos e equipe de suporte. (FILATRO, 2008, p. 120).

Existem vários AVAs que refletem concepções pedagógicas distintas e uma ampla gama de funcionalidades, dentre as quais oferecer meios para integrar recursos verbais, sonoros e visuais e também integrar as interações entre os participantes.

Entretanto, uma característica desejável aos AVAs é oferecer o máximo de interatividade, usabilidade e desempenho para os seus usuários, considerando a formação de uma comunidade virtual que possibilite aos seus membros uma dinâmica convivência social e a colaboração coletiva (CAMPOS et al, 2007, p. 33).

No primeiro módulo do curso de formação de professores do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), buscando atender o convite da Secretaria de Educação a Distância do MEC para liderar o Programa Interinstitucional de Capacitação em EAD para o Sistema UAB, foram abordados e discutidos os conteúdos básicos para elaboração de material didático para cursos a distância. A definição de AVA contida no material impresso desse curso alinha-se à de Filatro (2008) não só ao que tange os aspectos tecnológicos

que o ambiente deve ter, como também o caráter interativo imprescindível ao ambiente:

As plataformas de EAD podem então ser definidas como uma coleção de ferramentas para criação de material educacional, gerenciamento da participação dos alunos, testes e avaliações, enfim, tudo que é necessário em um ambiente de ensino/aprendizagem, incluindo as funcionalidades necessárias para comunicação entre os participantes do processo. (CAMPOS et al, 2007, p. 33).

Campos et al (2007), pesquisadoras responsáveis pela elaboração do material do curso do CEDERJ, destacam as seguintes características e funcionalidades presentes na maioria dos AVAs:

- Oferecer ferramentas para disponibilizar material didático virtual para os alunos e *links* para outros *sites* na Web;
- Oferecer ferramentas para avaliar o progresso e o desenvolvimento dos alunos;
- Oferecer ferramentas para administrar avaliações, testes e exercícios, mantendo os resultados armazenados;
- Oferecer ferramentas para ajudar os professores a administrarem aulas e notas;
- Facilitar a edição/criação das páginas na Web;
- Oferecer ferramentas de cadastro de usuários e de portfólios individuais;
- Oferecer uma grande diversidade de ferramentas de comunicação.

Tabela 1 – Características e funcionalidades desejáveis em ambientes virtuais de aprendizagem

Em um curso a distância, a interação entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem deve ser apoiada em um adequado ambiente computacional, especialmente implementado para atendimento às necessidades do estudante.

Com a institucionalização da UAB e o aumento acelerado do número de cursos à distância oferecidos, a necessidade de profissionais capacitados é urgente,

principalmente de professores/tutores que atuem diretamente nos ambientes virtuais de aprendizagem. A atuação dos professores em ambientes virtuais de aprendizagem deve ser no sentido de orientar e articular os conhecimentos. Além disso, o professor tem de se apropriar dos recursos tecnológicos disponíveis e dos novos discursos que eles trazem para preparar as suas aulas e materiais didáticos e interagir com os alunos.

Ainda existe uma grande carência de trabalhos que apresentam projetos ou relatos de experiências para apoiar na teoria e na prática o professor em ambientes virtuais de aprendizagem. Para Barros (2010), isso quer dizer que é preciso pesquisas com reflexões avaliativas e/ou críticas a partir de estudos de caso, relatos de experiências, pesquisas de campo entre outras formas de pesquisa que contemplem situações reais de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem.

A construção do material didático é fundamental para levar o estudante e o professor a construírem juntos o conhecimento. Em vistas disso, a elaboração do material didático para a EAD deve superar o tradicional método expositivo do conhecimento através de uma ferramenta de comunicação que com a Internet é possível realizar: a interatividade.

O conceito de interatividade abarca interações mais estreitas a partir de comunidades virtuais cujos membros congregam interesses comuns. Na EAD, essa ferramenta possibilita a comunicação entre os atores envolvidos no processo educacional, além de expandir a acessibilidade para o conhecimento.

É fundamental na elaboração de um curso a distância em um AVA a concepção pedagógica e a definição metodológica que serão seguidas, para que o *design* instrucional e a logística do processo de produção atendam às intenções definidas:

Um elemento mediador que traz em seu bojo a concepção pedagógica que norteia o ensino-aprendizagem. Consciente ou inconscientemente, o planejamento e a constituição do material didático que mediará situações de ensino e aprendizagem está intimamente relacionado com a concepção pedagógica do produtor deste material. E, só para pontuar, devemos estar atentos a revisão dos processos formativos do professor para atuar na Educação a Distância, pois o material didático deve responder um dos princípios básicos da EAD – estudo autônomo (CAMPOS et al, 2007, p. 56).

Ainda sobre a relevância do material didático na EAD, Campos et al (2007, p.

57 apud BIELSCHOWSKY ET AL, 2003) entendem que

Em um processo de EAD, a mediação pedagógica realizada pelo material didático é muito mais relevante do que a realizada no ensino presencial. Por isso, a produção do material didático constitui um aspecto de fundamental importância nessa modalidade de Educação. O material didático de EAD precisa contemplar não apenas o conteúdo; ele também deve ser motivador para a auto-aprendizagem e, de alguma forma, promover a busca da interação entre os alunos e entre o aluno e o professor. Com efeito, esse é um enfoque metodológico distinto do adotado em livros-textos comuns. A postura metodológica coincide com a tendência pedagógica do Construtivismo. Isso significa que, enquanto aprende, o aluno constrói seu conhecimento, reelaborando o saber. Assim, ao ser produzido, esse material não está voltado apenas para o conteúdo, mas também tem como objetivo ajudar o aluno a estabelecer suas próprias conexões de pensamento, levando-o a “construir” seu conhecimento em rede, respeitando a capacidade individual de cada um (CAMPOS et al, 2007, p. 57).

Por isso, a elaboração do material didático é basilar na preparação de um curso, não só em relação ao conteúdo da aprendizagem, mas também que esse conteúdo seja disponibilizado de forma que o aluno possa interagir com ele e com dos demais atores envolvidos no processo.

2.3. Plataforma Moodle

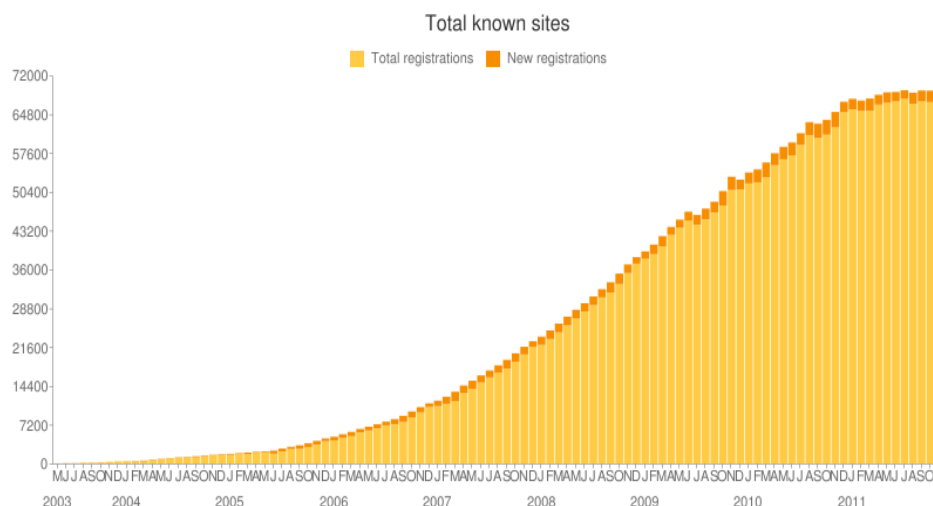
O Moodle é um Sistema *Open Source* de Gerenciamento de Cursos, também conhecido como *Learning Management System* (LMS) ou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Tornou-se muito popular entre os educadores de todo o mundo como uma ferramenta para criar *sites* de Web dinâmicos e interativos para seus alunos. O Moodle é gratuito para *download*.

O foco do projeto Moodle é disponibilizar aos educadores as melhores ferramentas para gerenciar e promover a aprendizagem, mas há muitas maneiras de se utilizar o Moodle:

- O Moodle possui características que lhe permitem usabilidade em grande escala para centenas de milhares de estudantes, mas também pode ser usado para uma escola primária.

- Muitas instituições utilizam-no como plataforma para realização de cursos totalmente *on line*, enquanto outras simplesmente usam-no como forma de contato em seus cursos (conhecido como *blended learning*).
- Muitos usuários usam os módulos de atividade (como fóruns, *wikis* e bancos de dados) para construir comunidades amplamente colaborativas de aprendizagem em torno de um tema, enquanto outros preferem utilizar o Moodle como um meio de fornecer conteúdo aos alunos e avaliar a aprendizagem utilizando tarefas ou testes.

Nesta última década, o Moodle veio sendo cada vez mais utilizado por instituições educacionais que o hospedam em seus servidores para utilizá-lo como plataforma para os seus cursos a distância ou como ferramenta de ensino-aprendizagem em cursos presenciais, conforme mostra o gráfico a seguir:



2

Sites registrados	72,105
Países	223
Cursos	5,848,884
Usuários	57,215,448

² Fonte: <http://moodle.org/stats>. Conforme o *site*, são realizadas regularmente checagens dos sites cadastrados no Moodle para certificação de que eles existem. Por isso pode haver uma variação ou nesses números.

Professores	1,294,441
Inscrições	25,595,560

Gráfico 1 - Uso estatístico da plataforma Moodle

Sobre a possibilidade de AVAs como o Moodle permitirem uma estrutura hipermodal, Junqueira (2010), em pesquisa feita com conteúdos hipermodais para fins de aprendizagem, constatou que os alunos imprimiam os conteúdos disponibilizados no AVA e instituíam a centralidade do impresso para a aprendizagem, sem, no entanto, ignorar os conteúdos hipermodais. Foi a partir da experiência de aprendizagem com o impresso, que os alunos utilizaram os conteúdos em rede e construíram suas próprias trilhas de navegação e leitura.

Isso indica que, embora alguns AVAs, como o Moodle, disponibilizem uma estrutura hipermodal de aprendizagem, é preciso ainda produzir conteúdos interativos socialmente e que também façam dialogar a estrutura do sistema com a convergência entre mídias e linguagens.

3. Novas formas de significação no discurso eletrônico: o visual em tela

A imagem é um meio através do qual mediamos nossa relação com o mundo. É por isso que o visual tem sido explorado, desde épocas remotas, como meio de informação e de comunicação da experienciación humana. Desde a era Paleolítica, por exemplo, temos registros visuais que remontam a um tipo de vida prática, racional e cuja concepção de arte remete à continuação direta da realidade comum (HAUSER, 2000).

Após a invenção da imprensa, no século XV, a escrita passa a ser a forma culturalmente institucionalizada de transmissão do conhecimento pelas sociedades letradas ocidentais e a imagem passa a ter uma função meramente ilustrativa em relação à escrita.

Mcluhan (2007) diz que o alfabeto, quando combinado com o papiro, foi o responsável pelo declínio da detenção do saber pela Igreja, uma vez que o conhecimento ultrapassou os muros templários. O estudioso dos meios de comunicação afirma que a tecnologia da escrita promoveu uma radical transformação social:

O alfabeto fonético é uma tecnologia única. Tem havido muitas espécies de escrita, pictográficas e silábicas, mas só há um alfabeto fonético, em que letras semanticamente destituídas de significado são utilizadas como correspondentes a sons também semanticamente sem significação. Culturalmente falando, esta rígida divisão paralelística entre o mundo visual e auditivo foi violenta e impiedosa. A palavra fonética escrita sacrificou mundos de significado e percepção, antes assegurados por formas como o hieróglifo e o ideograma chinês. Estas formas de escrita culturalmente mais ricas, no entanto, não ofereciam ao homem pontes de passagem do mundo magicamente descontínuo e tradicional da palavra da tribo para o meio visual, frio e uniforme (MCLUHAN, 2007, p. 102).

Sem entrar na discussão linguística colocada pelo comunicólogo, o interessante desse excerto é o apanhado histórico contido nele sobre a passagem das práticas orais e visuais para as práticas escritas, que provocou um novo paradigma nas relações sociais e novos processos cognitivos. Mcluhan aponta como características das sociedades letradas ocidentais a separação do indivíduo, a continuidade do espaço

e do tempo e a uniformidade dos códigos, em oposição à noção tribalista das comunidades orais.

Cabe ainda abrir um parêntese para a ponderação de McLuhan, quem, no fim da década de 1960, já previra a automação e a fragmentariedade provocada pela escrita:

Esta mesma separação entre visão, som e significado, peculiar ao alfabeto fonético, se estende também aos seus efeitos sociais e psicológicos. O homem letrado sofre uma compartimentação de sua vida sensória, emocional e imaginativa (...) (MCLUHAN, 2007, p. 107).

As formas de significação inscritas hodiernamente nos textos não se restringem apenas ao código linguístico – não que seja um ineditismo o uso, por exemplo, da imagem em textos, como já mencionamos. Em livros didáticos, por exemplo, recursos visuais sempre foram largamente usados, mas o que vemos hoje é não só uma ampliação do uso de linguagens como a imagem e o som, mas uma articulação cada vez mais profunda entre elas em meio digital, desenhando um complexo texto hipermodal, no qual as modalidades, sejam elas isoladas ou articuladas, vêm ganhando novas funções.

Naturalmente, diante desse fenômeno, educadores e também linguistas devem analisá-lo e refletir sobre ele propondo novas formas de letramento, uma vez que a sociedade contemporânea precisa se apropriar discursiva e tecnicamente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Um estudioso que vem se dedicando a analisar a inserção cada vez maior do visual nas práticas de comunicação contemporâneas é Gunther Kress, semiólogo que tem focado a mudança que envolve um novo uso da forma de representação visual em muitos domínios da comunicação pública.

O visual não está somente na tela do computador, mas também as possibilidades de produção de texto escrito focam aspectos visuais como tipo de fonte e tamanho, *layout* e outros arranjos visuais. Na visão de Kress (1998), a paisagem semiótica está sendo refeita, visto que o modo visual tem tomado uma posição central na paisagem comunicacional, que vinha sendo há dois ou três séculos dominada pela escrita como meio de comunicação e representação.

O semiólogo relata três aspectos dessa mudança, a qual está relacionada a novos recursos advindos da tecnologia e das possibilidades que ela propicia: a nova relação entre verbal e visual; mudanças na escrita, que pode ser uma consequência disso; e uma teoria do significado advinda dessa nova relação, que é essencial se considerar à luz desse desenvolvimento.

Em seu estudo, Kress (1998) diz que a comunicação tem sido sempre multissemiótica, ou seja, as multimodalidades sempre coexistiram, mas a escrita sobrepujou as demais, assumindo uma dominância cultural e política, tornando a multimodalidade invisível. Através da comparação entre livros didáticos de 1936 e 1988, o estudioso mostra as diferentes relações entre verbal e visual e as diferentes funções que cada modalidade assume nesses contextos históricos distintos.

No livro de 1936, a linguagem escrita era dominante e sua função era transmitir a informação relevante, enquanto que à linguagem visual cabia a função de ilustrar o conteúdo verbal. Em termos de ocupação de espaço na página, a imagem ocupava menos de um terço dela e consistia de pequenas ilustrações. Já a escrita era usada como veículo provedor de toda a informação julgada como relevante a ser comunicada. A escrita como linguagem era considerada o meio completo de representação e comunicação, como se tudo o que pudesse ser dito, pudesse ser dito apenas por ela.

Já no livro da década de 80, a relação *verbal x visual* foi ressignificada, mostrando uma especialização da linguagem: imagem e escrita não veiculam a mesma informação, não cabendo mais àquela a função ilustrativa meramente, em que a escrita carrega toda a informação e a imagem a “repete”. Nesse momento, ambas as linguagens são informativas, todavia não transmitem a mesma informação. Kress observa que a função narrativa, de apontamento e de descrição/explanação/classificação, é agora comunicada pela imagem. Analisando esse livro, Kress identifica ainda funções muito diferentes exercidas pela imagem em relação ao livro de 1936. Nesse contexto mais recente, a escrita não é dominante, haja vista a proporcionalidade ocupada por ela e pela imagem na página: um terço é ocupado pela escrita e dois terços pela imagem. Nessa amostra de análise, toda a informação a ser comunicada não é considerada comunicável somente pela escrita. O pressuposto é que algumas informações são melhor representadas usando-se a escrita e outras são melhor representadas se usadas imagens. Ou seja, o equilíbrio entre os meios pode atingir melhor os objetivos comunicativos propostos.

De acordo com Kress (1998), esse novo nível de especialização, em que a informação é carregada por dois modos distintos – o verbal e o visual – discrimina as seguintes funções: a imagem **exibe/mostra** a informação; o verbal **orienta** o leitor para a informação.

Ainda em seu estudo comparativo, Kress (1998) analisa as linguagens comparando as páginas de jornais contemporâneos com as dos publicados há trinta anos. No jornal contemporâneo, a escrita parece estar sendo puxada para a margem, uma vez que concorre com materiais publicitários, fotos, recursos de *design*.

Na visão de Kress, quando a escrita tem o papel de expressar toda a informação essencial, a imagem assume uma função de ilustração. Ou seja, a escrita é assumida como a linguagem a veicular totalmente a informação relevante enquanto que à imagem cabe meramente repeti-la. Contudo, será que nada de novo é acrescentado ou fornecido pela imagem? Será que a imagem é independente ou não subordinada à parte escrita da mensagem? Claro que existe um elo direto entre texto escrito e texto visual. A questão colocada por Kress (1998), então, é: a imagem é realmente apenas uma ilustração? Ele responde que, em alguns casos, a informação pode ser melhor representada e comunicada visualmente do que verbalmente.

Kress mostra que a relação entre escrita e imagem não é de ilustração, em que a escrita carrega todo o conteúdo informacional e a imagem o repete. Tanto nos jornais contemporâneos quanto no livro didático da década de 1980, ambos os modos são informativos. Entretanto, não são informativos da mesma forma ou sobre exatamente os mesmos temas. Percebe-se que está havendo um certo nível de **especialização** das linguagens, de acordo com Kress e Van Lewuven, 1996, p. 3:

As estruturas visuais produzem significado, assim como as estruturas linguísticas. Entretanto, as interpretações das experiências são diferentes, além de gerarem formas de interação social diferentes. Os significados que podem ser compreendidos pela linguagem e pela comunicação visual coincidem em parte, isto é, algumas coisas podem ser expressas tanto visualmente quanto verbalmente; e em parte elas divergem – algumas coisas podem ser “ditas” somente visualmente, outras somente verbalmente. Mas, mesmo quando algo pode ser “dito” tanto visualmente quanto verbalmente, a forma como será expressa é diferente (tradução nossa)³.

³ Traduzido do original: Visual structures realize meanings as linguistic structure do also, and thereby point to different interpretations of experience and different forms of social interaction. The meaning which can be realized in language and in visual communication overlap in part, that is, some things can be expressed both visually and verbally; and in part they diverge – some things can be ‘said’ only

No exemplo dos livros didáticos e dos exemplares de jornais apresentados por Kress, a informação é carregada diferentemente por dois modos. A informação que exhibe o mundo é carregada pela imagem, enquanto que a informação que orienta o leitor é carregada pela escrita.

Kress (1998), assim como Oliveira (2006), vem requerendo em seus trabalhos, devido às especificidades da linguagem visual e, principalmente, das novas formas de relação que ela tem estabelecido com a linguagem verbal, uma nova teoria que explique adequadamente a integração de vários modos em textos, seja na produção, seja na leitura.

É notório que a comunicação visual – e também a sonora e a própria oralidade – tem sido deixada à margem pelas instituições educacionais. Dondis (2007) critica a morosidade do sistema educacional para um trabalho crítico com o modo visual que tenha critérios e objetivos definidos, pois a ênfase nas práticas educacionais é prioritariamente dada ao modo verbal, excluindo, portanto, outros modos de percepção humana.

Oliveira (2006), ao considerar a relevância de textos visuais nas formas de comunicação contemporâneas, propõe em sua pesquisa uma reflexão sobre como produzir um letramento visual crítico e inclusivo - entendido como a habilidade de compreender e produzir textos visuais - com atividades que sejam significativas, de modo a fazer com que estudantes analisem, reflitam e explorem o texto visual. A pesquisadora ainda destaca que a associação do texto verbal com o visual pode resolver problemas de ambiguidade, mas que a imagem é significativamente autônoma na paisagem comunicacional.

As configurações de significado deste início de século incluem modalidades que vão do código linguístico (escrito e oral) tradicional, passando pelo visual, gestual, espacial, proporcionando uma tendência multimodal ao ensino-aprendizagem. Tais modalidades são delimitadas pelas tecnologias da informação, bem como pelas características da sociedade pós-moderna, a qual privilegia a fragmentação e a diversidade (cultural e de estilos de aprendizagem, dentre outros) e visam a instrumentalizar os alunos para atender às demandas dessa sociedade (OLIVEIRA, 2006, p. 20).

visually, others verbally. But even when something can be ‘said’ both visually and verbally the way in which it will be said is different.

A pesquisadora busca o reconhecimento da imagem como texto e como se empreender uma leitura crítica da visualidade a partir do trabalho com atividades que visam ao letramento visual. Para tal, utiliza-se da pesquisa de Lemke (2002a) sobre hipermodalidade, para quem o homem, ao se comunicar, usa combinadamente vários recursos semióticos de acordo com as funções que representam. Daí o uso das categorias propostas por Lemke (2002a), de que Oliveira se apropria no escopo do seu trabalho, as quais serão analisadas por nós no capítulo 2, mas que apresentaremos agora para referenciar o guia de análise do texto visual que se segue (Tabela 1): **significado aparente**, que Oliveira chama de função representacional, indica aquilo que evidentemente está sendo mostrado na relação entre os elementos apresentados; **significado orientacional**, que diz respeito ao posicionamento do leitor em relação ao que lhe é mostrado, permitindo-lhe estabelecer alguma avaliação sobre a cena; e **significado organizacional**, ou função organizacional, que é a criação de um sistema de relações que organizam o texto na construção do significado.

Embora não sigamos o guia de análise (Tabela 2) proposto por Oliveira (2006), adaptado de Browett (2002) e Lemke (1998), para um trabalho de análise de recursos visuais, consideramo-lo um instrumento importante para trabalhos orientados para o modo visual.

TEXTO VISUAL

1. Função representacional

- Onde essa imagem aparece?
- Quem a criou?
- Qual a audiência pretendida?
- Qual é a temática da imagem?
- O que é mostrado na imagem? O que está acontecendo? Que valores/attitudes a imagem comunica?
- De quem/de qual grupo é a visão de mundo apresentada?
- Que tipo de situações sociais/realidades são apresentadas?
- O que a imagem revela acerca de grupos dominantes/relações de poder no contexto onde se insere?

- Que histórias/experiências são incluídas? Que histórias são omitidas? Que alternativas poderiam ser apresentadas?
- Que tipo de conhecimento prévio é necessário para que a imagem seja compreendida?
- O que faz parte e o que não faz parte da sua própria experiência?
- Há contrastes/semelhanças com outras imagens que você já viu sobre o mesmo tema?

2. Função orientacional

- Como são os personagens construídos apresentados?
- Por que são retratados dessa maneira?
- Quem se beneficia com esse tipo de retratação?
- Como a imagem convida o espectador a pensar?
- Que tipo de espectador tenderia a interpretar a imagem dessa forma?
- Haveria outras interpretações possíveis? Há alguma ligação de humor comunicada pela imagem ao espectador?
- Que ações/comportamentos/emoções/valores/relações são demonstradas pelas imagens? Quais são as positivas? Quais são as negativas?
- Que tipo de proximidade entre espectador/personagens é estabelecida na imagem?

3. Função organizacional

- Como o uso de elementos, tais como layout, cor (e seus valores), textura, linhas, formas, luz, movimento, som, símbolos, vestimentas, linguagem corporal, gestos, expressões faciais, disposição dentro da imagem (primeiro plano, fundo, tamanho, ponto focal), direção do olhar, etc. são combinados para criar os personagens, o ambiente, a atmosfera, as ações, a história, os valores, o humor, etc.)?
- Se você mudasse personagem/cor/características/comportamento/símbolo, etc., de que maneira/sob que aspectos a imagem seria modificada?
- Como os personagens são apresentados (frontalmente ou obliquamente, à altura do olhar?)?

Tabela 2 - Guia de Oliveira (2006) para análise do texto visual

A Tabela 2 mostra que, assim como a linguagem verbal, a linguagem visual também constitui um corpo de dados para compor e compreender uma mensagem em diferentes níveis, desde o funcional até o da expressão.

É um corpo de dados constituídos de partes, um grupo de unidades determinadas por outras unidades, cujo significado, em conjunto, é uma função do significado das partes. Como podemos definir as unidades e o conjunto? Através de provas, definições, exercícios, observações e, finalmente, linhas mestras que possam estabelecer relações entre todos os níveis da expressão visual e todas as características das artes visuais e de seu “significado” (DONDIS, 2007, pp. 3-4).

Antenados com essa especificidade da linguagem visual, pesquisadores como Kress, Oliveira e Dondis analisam teoricamente as manifestações dessa modalidade nos textos contemporâneos e também práticas de letramento visual. Embora, como dissemos, o trabalho de pesquisa de Dondis seja centralmente voltado para as artes, vemos em seu estudo uma preocupação análoga à pesquisa de Oliveira (2006), visto que ambas discutem a relevância do letramento visual, buscando investigar a natureza da experiência visual e desenvolver uma metodologia capaz de instruir qualquer pessoa para a criação e a leitura de imagens, isto é, permitir-lhe ser visualmente letrada.

A pesquisadora norte-americana diz que na criação de imagens visuais, o significado é gerado pela capacidade perceptual compartilhada universalmente pelos seres humanos e pelo uso que o *designer* faz dos elementos à sua disposição. Na explicação dos recursos visuais e dos efeitos que podem ser obtidos deles, Dondis (2007) e Kress (1998) destacam que para a composição de uma mensagem visual, é criado um *design* a partir de cores, formas, texturas, iluminação, tons, proporcionalidade, posição, de modo que esses elementos sejam relacionados interativamente, a fim de se obter um significado. É possível ao criador variações de muitas ordens na tentativa de produzir um determinado efeito ou tornar salientes partes relevantes de informações.

Dondis (2007), ainda seguindo esse enfoque, destaca alguns elementos visuais que constituem a substância básica daquilo que vemos: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento. É a partir deles que uma série de combinações é possível. Vale destacar as explicações sobre o estudo

da cor feitas pela professora de artes. A cor tem grande afinidade com as emoções humanas e está impregnada de informações, sendo, por isso, uma fonte inestimável para os comunicadores visuais.

Pimenta (2001) também dialoga com Kress (1998) ao retomar historicamente o uso da imagem em vários ambientes da comunicação humana. O semiólogo brasileiro explica que foi no século XX que surgiram novas produções de linguagem que não se utilizaram apenas da linguagem verbal, seja escrita ou falada. Os modos visual e sonoro passaram a ter grande circulação com o advento do cinema e do rádio e, depois, da televisão.

Gomes (2010) acena na mesma direção de Kress (1998) e de Pimenta (2001) ao reconhecer que todo texto impresso é também visual e que sempre houve na história da comunicação, nos últimos séculos, uma predominância da informação verbal sobre a informação visual nos textos impressos, a qual permanece nos textos eletrônicos.

Além disso, os manuscritos medievais (e todos os tipos de textos impressos) apresentam algum tipo de combinação de tamanhos de letras, tipos de fontes, margens e espaços entre as letras, adereços visuais, de forma que todo texto impresso é também visual. Percebe-se, no decorrer da história, uma predominância da informação verbal sobre a informação visual nos textos impressos (que ainda permanece nos textos eletrônicos), colocando-se elementos visuais (ilustrações, diagramação das páginas, tipos e tamanho das fontes, cores, etc.) como menos importantes (GOMES, 2010, p. 80).

Para o linguista, ainda não vem sendo dedicada especial atenção aos elementos visuais, tais como ilustrações, diagramação das páginas, tipos e tamanhos das fontes, cores, etc., nos estudos linguísticos, embora em alguns momentos o visual tenha sido não só valorizado como também pesquisado, como nas iluminuras medievais, na poesia concreta e em alguns gêneros, como histórias em quadrinhos, propagandas, gibis.

Gomes (2010) remete-nos às pesquisas de Kress (2005) e de Kress; Van Leeuwen (1996) na defesa de que o valor dado às modalidades muda culturalmente ao longo da história e que, atualmente, estamos vivendo a cultura da imagem na ocupação do lugar da escrita, naturalmente trazendo consequências para a comunicação, em meio digital ou não.

Nossa pesquisa, em alguma medida, aproxima-se do trabalho de Gomes (2010) pelo interesse em estudar a fusão imagem-texto e as suas particularidades tanto no *layout* quanto no conteúdo de mensagens. Esse interesse também está estreitamente alinhado às pesquisas de Kress (1998 e 2004), para quem as imagens, em alguns contextos, podem comunicar de forma mais eficiente do que a escrita, principalmente no processamento de grandes quantidades de informação, além de a combinação entre texto escrito e texto visual poder favorecer a construção de sentidos.

Tomando conceitos de Barthes (1977), Gomes (2010) estabelece relações entre texto escrito e texto visual analisando a forma como eles se inter-relacionam, as quais também se alinham às propostas de Kress (1998; 2003). Gomes identifica as seguintes relações:

- a) **Ancoragem:** o texto escrito apóia a imagem e tem a função de direcionar a leitura através da proposta de se fazer uma leitura da imagem, como acontece na descrição de ambientes.
- b) **Ilustração:** a imagem apóia o texto, tendo a função de esclarecê-lo expandindo a informação verbal, tal como utilizadas em matérias jornalísticas as legendas de fotos.
- c) **Relay:** texto escrito e imagem se complementam, pois há uma integração entre eles. Exemplos de complementariedade são encontrados em tirinhas, histórias em quadrinhos.

Linguagens verbal e visual podem se relacionar de diferentes maneiras, ocupando, portanto, diferentes *status*. Existe o *status* da desigualdade, quando uma linguagem modifica a outra, sendo estabelecida uma relação de dependência entre elas. E, também, de acordo com Gomes (2010), há o *status* da igualdade, em que linguagem verbal e imagem relacionam-se de forma independente ou complementar. As linguagens são independentes e de igual *status* quando não há sinais de interferência modificadora de uma sobre a outra. Já quando ocorre mudança mútua por interferência de uma linguagem sobre a outra, o *status* é complementar. Em

ambos os casos, “a imagem inteira se relaciona com o texto inteiro” (GOMES, 2010, p. 85).

Logo, nas formas independente e complementar, em que o verbal e o visual estão em igual *status*, uma imagem inteira se relaciona com um texto inteiro, enquanto que, quando um é subordinado ao outro, há apenas relação entre as suas partes.

Gomes (2010) chama atenção para as formas de relação entre os modos, que podem ser feitas por coesão textual, por referência, pela indicação do texto à imagem e vice-versa.

A despeito da funcionalidade dos modos, Gomes (2010) e Kress (2003) apresentam tendência similar no que diz respeito à utilização de que cada um deles deve se justificar pelo que cada um potencialmente faz de melhor. Kress (2003, p. 45) nos coloca as seguintes questões: “O que pode especificamente um modo fazer?”, “Quais são as suas limitações e potencialidades?”; “Quais são as aplicações de cada modo?”.

Um ponto fundamental para Kress (2003) na distinção da materialidade do modo é o **espaço** e o **tempo**. A lógica do espaço diz respeito à distribuição espacial dos elementos presentes simultaneamente; e ambos, os elementos e as relações entre eles, são recursos para a significação. A lógica do tempo concerne à sucessão dos elementos e aos seus lugares na constituição da sequência como recursos para a significação.

Kress (2003, p. 46) diz que a escrita é melhor para representar eventos em sequência e que a imagem é melhor para representar a relação entre os elementos no espaço; portanto, cada modo deve ser escolhido de acordo com o que é melhor para ser representado. Em textos multimodais, a informação pode ser carregada amplamente em um modo, mais que em outros – como vem acontecendo com a predominância da escrita sobre os demais modos.

O semiólogo ressalta que a materialidade dos modos tem ainda outra consequência, que é o efeito psicológico da percepção corpórea e da produção de significado - o que Dondis (2006) também salientou em sua pesquisa sobre imagens. O som tem canais de recepção psicológicos, assim como a visão e outros tantos modos, pelas vias do toque, do olfato, das sensações. Kress reclama que uma teoria da significação que não está atenta para isso não é capaz de prover satisfatoriamente as novas formas de comunicação.

A visão de Dondis (2006) sobre a tendência perceptual humana reforça o argumento de Kress, na medida em que a pesquisadora evidencia que o ser humano busca um reforço visual do conhecimento por várias razões, dentre elas que o visual propicia uma experiência direta com a informação devido à sua proximidade da experiência real. Para Dondis, (2006, p. 7), “ver é uma experiência direta, e a utilização de dados visuais para transmitir informações representa a máxima aproximação que podemos obter com relação à verdadeira natureza da realidade”.

Kress (2003, p. 47) argumenta que estamos vivenciando o fenômeno da **tradução**, ou seja, da conversão de um modo a outro, um processo em que algo que tem sido configurado ou modelado em um modo está sendo reconfigurado, remodelado em outro, de acordo com as características inerentes a ele. Estamos assistindo a uma mudança de ordem diferente, uma mudança mais profunda no plano das significações.

Se a intersemiose, ou seja, a articulação entre recursos semióticos, tais como a escrita, a imagem e o som, está ocorrendo em grande parte dos textos que circulam na rede virtual, é preciso que a Linguística – e não somente a Semiótica – analise os novos fenômenos de linguagem e as novas textualidades para entender os mecanismos que atuam na leitura e na escrita de hipertextos multimodais. Logo, o que propomos aqui é que esse problema seja analisado também pelos estudiosos da linguagem, incorporando a relação da escrita com os meios e os modos de comunicação – hoje as sobressaltadas mídias digitais.

No caso da Linguística, ainda são incipientes estudos sobre como a linguagem é utilizada em meios digitais. No Brasil, têm sido produzidas muitas pesquisas sobre letramento digital, ou seja, como promover a inserção de sujeitos na comunicação digital através de práticas de letramentos. Entretanto, não vemos a possibilidade de se empreender de forma satisfatória esse feito sem que se estude sistematicamente o comportamento linguístico em ambientes digitais, uma vez que o meio eletrônico oferece especificidades para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem em outras formas de relação, seja face a face, seja no texto impresso, como observou Marcuschi (2010).

As tecnologias contemporâneas de produção de texto combinam facilmente diferentes modos de representação – imagem pode ser combinada com o verbal, som pode ser adicionado à imagem, é possível movimentar imagens, etc. Essa produção textual multimídia requer alto nível de competência multimodal baseado no

conhecimento de operações de diferentes tipos e, por isso, é preciso desenvolver novas habilidades para a produção de textos semióticos complexos.

Tendo em vista esse panorama, Kress (2003, p.48) propõe uma nova conceituação de texto. Para ele, texto é qualquer instância de comunicação em que ocorre um modo ou uma combinação entre modos. Contemporaneamente, estamos tendo contato com outra forma de textualidade, cujo modelo de crescimento é caótico, não hierarquizado e que faz uso de uma linguagem híbrida cujas entradas se comunicam: o hipertexto, sobre o qual são articuladas multilinguagens, criando, de acordo com a terminologia de Lemke (1997), a hipermodalidade, que será estudada por nós no próximo capítulo.

4. Hipermodalidade: nova tecnologia de texto na comunicação digital

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) permitiram a convergência, em um único meio, de diferentes mídias (rádio, cinema, televisão,

telefone, jornal) e, conseqüentemente, das linguagens próprias desses meios em uma ligação dinâmica entre textos e entre as partes de um mesmo texto através de *links* digitais – os hipertextos. Na definição de Xavier (2010, p. 178), hipertexto é entendido como “uma nova forma de apresentar, representar, articular e trabalhar linguística, semântica e cognitivamente os dados multissemióticos dispostos na tela do computador”.

Galli (2010) defende que o espaço virtual está se tornando um lugar essencial para a comunicação e o pensamento humanos. Também Mucci (2010, p. 11) aponta nessa direção ao afirmar que a cibercultura é um novo modelo de agenciamento social, retomando a etimologia da palavra para explicar esse modo de relação.

O étimo grego *kibernan*, transcrito no vernáculo por “ciber”, produz a significação de “agitar”, “guiar”, “governar” e funciona como radical, por exemplo, do signo “cibercultura”, espaço em que estamos, numa vertiginosa pós-modernidade, literal e literariamente absortos. Processo de agenciamentos sociais das comunidades no espaço eletrônico virtual, a cibercultura amplia e populariza a utilização da *Internet* e de outras tecnologias de comunicação, possibilitando, assim, maior aproximação entre as pessoas e as comunidades de todo o mundo (MUCCI, 2010, p. 11)

Se a tendência das sociedades contemporâneas é trocar bens simbólicos no ciberespaço e, portanto, instituí-lo como o seu espaço de comunicação, mais uma vez ressaltamos a importância de observarmos cuidadosamente de que forma o conhecimento é disponibilizado através de textos e como as múltiplas linguagens são articuladas para esse fim, já que vemos um novo modelo de comunicação sendo instituído, produzindo novos sentidos através de hipertextos.

Para Cavalcante (2010), o hipertexto, como tecnologia de enunciação digital, surge para a Linguística como possibilidade de discussão da textualidade, em um veículo que possui uma linguagem específica, na produção de sentidos construída a partir dos *links*.

Já Mucci (2010) enxerga o hipertexto como campo seminal da Linguística, visto que no próprio significante “hipertexto” está acoplado o signo “texto”, ou seja, o conceito daquele é abrangente “na medida que se trata de textos, sejam sons, imagens e quejandos.” (MUCCI, 2010, p.11).

A expansão das relações inter e intratextuais - já explorada no textos impressos - é analisada por Braga (2010) como estruturante na arquitetura do

hipertexto, visto que na tela os *links* não são apenas expansores, mas sobretudo são centrais na elaboração do texto. Os próprios limites do ser humano em ler grandes quantidades de informações verbais lineares na tela demandaram uma forma outra de organização textual que fosse possível ser adequada ao meio. Por isso, a segmentação do texto em unidades menores, mas interconectadas, não só resolveu o problema da leitura na tela como também foi absorvida pelas tecnologias de texto propiciadas pela digitalização. De acordo com Snyder (1997), o microcomputador fornece um espaço novo de escrita, que, por sua vez, tem seu impacto sobre as formas pelas quais chegamos a conhecer e organizar os nossos pensamentos. Kress (1998) também reconhece a tela como o novo espaço de representação e que essa mudança traz alterações nas formas de se representar.

Consoante Braga (2010), a diferença entre o texto impresso e o hipertexto

(...) não é apenas a diferença de tecnologia – já que é possível simular o livro em todos esses aspectos – mas sim o fato de, em primeiro lugar, a rede de conexões do hipertexto ativar a nossa expectativa de que haverá *links* atrelados aos diferentes segmentos textuais e, em segundo lugar, a interação entre estes segmentos não ser orientada por uma sequência padrão estabelecida, que pode ser observada ou não pelo leitor (BRAGA, 2010, p. 179).

Ao invés de um fluxo sequencial de informações, como é característico do texto impresso, o hipertexto rompe com essa linearidade segmentando o texto em unidades de informação. Ainda é possível combinar o potencial semiótico de cada modalidade (verbal, sonoro, visual) em desenhos que produzem um complexo texto semiótico. Logo, a grande vantagem do hipertexto é que ele expande tanto o potencial da linguagem verbal quanto o uso de outras modalidades. Conforme Kress (1998), com as tecnologias contemporâneas de produção de página ou texto, torna-se mais fácil combinar diferentes modos de representação.

Ou, ainda, pela perspectiva semiológica de Barthes acerca do texto ideal, percebemos seu caráter indicial, uma vez que é um sistema de signos, “na medida em que anuncia rotas, denuncia desvios, assinala horizontes de pesquisa” (MUCCI, 2010, p.14):

Nesse texto ideal, as redes são múltiplas e se entrelaçam, sem que nenhuma possa dominar as outras; este texto é uma galáxia de significantes, não uma estrutura de significados; não tem início; é reversível; nele penetramos por diversas entradas, sem que nenhuma

possa ser considerada principal; os códigos que mobiliza perfilam-se *a perder de vista*, eles não são dedutíveis (o sentido, nesse texto, nunca é submetido a um princípio de decisão, e sim por lance de dados); os sistemas de sentido podem apoderar-se desse texto absolutamente plural, mas seu número é limitado, sua medida é o infinito da linguagem (BARTHES, 1980, p. 39-40).

Nesse excerto de *S/Z* (1980), Barthes já previra que o texto ideal, que agora tornou-se concreto com a tecnologia do hipertexto, seria um texto sem estruturas hierárquicas, acentrado, pois, constituindo-se como um discurso aberto, ou seja, processual, e, portanto, plural - característica esta que se deve também à possibilidade de integração entre linguagens.

Sobre a pluralidade do texto, Barthes nos alerta que devemos renunciar a sua estrutura em grandes blocos. Nas palavras do semiólogo, “não há *construção* do texto: tudo significa sem cessar e várias vezes, mas sem delegação a um grande conjunto final, a uma estrutura derradeira.” (BARTHES, 1980, p. 45). O alerta de Barthes é quanto às possibilidades de significação do texto, muitas vezes limitado pela sua estrutura formalmente linear. O hipertexto, dada a sua acentralidade, é uma espécie de caleidoscópio que faz refletir sentidos em várias rotas.

Se a estrutura do hipertexto provoca mudanças nas formas de produção e leitura de textos digitais, os papéis de autor e leitor naturalmente têm sido reconfigurados. Embora, como dissemos, a construção de hipertextos seja caracterizada por unidades de informação que são relacionadas por meio de *links*, consoante Braga (2005), a construção desses segmentos não segue os mesmos princípios encontrados nos textos escritos, por exemplo. Nestes encontramos marcas explícitas de coesão textual, como o uso de anáforas, pronomes, repetições de itens lexicais, sinônimos, entre outras, que funcionam como guias de leitura para o leitor, as quais não lhe permitem estabelecer rotas de leitura muito diferentes daquelas marcadas pelo autor, a fim de que aquele proceda a reconstituir a coerência do texto. Já na construção de hipertextos, o autor, ao mesmo tempo em que constrói segmentos textuais com sentido completo, deve permitir a expansão desses segmentos estabelecendo relações de sentido entre eles. Logo, embora esses blocos de textos sejam independentes, são também complementares.

Sob essa perspectiva, o autor se fragmenta, pois se confunde com o próprio leitor, que se torna coautor do hipertexto. Segundo Mucci (2010, p. 16),

Dilui-se a relação entre autor e leitor. No discurso hipertextual, aberto a uma multiplicidade de vozes e a combinações ilimitadas de percursos, o leitor torna-se também autor, cujo desejo de recompor o corpo do discurso o impulsiona a abandonar a leitura linear, com princípio, meio e fim, onde tudo está teleologicamente determinado pelo autor para um desfecho; na leitura/escrita hipertextual, impera a lógica associativista, aberta a uma multiplicidade de sentidos.

Na era da impressão, em um período de alta valorização da escrita, o livro pode ser considerado como o meio de disseminação do conhecimento, pois é um arquivo da era da literatura impressa e tem associação direta com as concepções de conhecimento. E o autor, cujo nome está impresso em sua capa, é o detentor e guardião do conhecimento. Entretanto, não só no hipertexto digital, mas também nos textos escritos anteriores a ele, a polifonia está presente, visto que são vários os discursos que os compoem. Todavia, no hipertexto digital, as questões de autoria parecem ser mais fluidas, já que a coautoria do leitor-usuário parece ser mais evidente.

Acerca dessas questões, Landow (1997) diz que a teoria crítica promete teorizar sobre o hipertexto e que este promete incorporar e testar aspectos da teoria no que se refere a textualidade, narratividade e funções de leitor e escritor. O estudioso da hipertextualidade conceitua o hipertexto como um texto composto de blocos de palavras (ou imagens e sons) ligados eletronicamente por vários caminhos, correntes ou trilhas, chamados de *links*, em uma duração indeterminada e perpetuamente inacabada, oferecendo ao leitor caminhos diferentes de leitura. Para chegar a essa definição, Landow (1997, p.3) reporta-se ao conceito de constelação de significados de Barthes:

Vamos pois estrelar o texto, separando, como faria um pequeno sismo, os blocos de significação cuja leitura capta apenas a superfície lisa, imperceptivelmente soldada pelo fluxo das frases, o discurso fluente da narração, a grande naturalidade da linguagem corrente. O significante de apoio está recortado em uma sequência de curtos fragmentos contíguos, que aqui chamaremos de *lexias*, já que são unidades de leitura (BARTHES, 1980, p. 47).

Para Barthes, a constelação de significados seria otimizada através de uma nova estruturação textual: as *lexias*. Landow (1997) analisa que essa previsão de Barthes é potencializada no hipertexto, uma vez que os *links* eletrônicos conectam

lexias e, assim, criam um texto não linear, ou, mais corretamente, multilinear ou multisequencial.

Kress (1998) também compartilha dessa mesma visão, chamando-nos a atenção para um novo tipo de livro da contemporaneidade. Um livro cuja organização não será feita por capítulos. O elemento relevante desse novo livro será a “unidade de trabalho”, ou as lexias, consoante Barthes. Enquanto os antigos livros foram escritos para serem lidos do início ao fim, esse novo instrumento não será apenas lido, mas usado. O novo livro está alinhado com outras organizações de materiais semióticos, o hipertexto. O hipertexto é um recurso para ser usado na elaboração de textos nos quais estão conjugadas imagens e também sons. Ele é um texto não linear, de organização rizomática e recentrável capaz de articular as linguagens para mostrar o conhecimento sob primas diferenciados.

Landow (1997, p. 36) ressalta como característica ótima do hipertexto não permitir uma voz tirânica, univocal. Como os leitores se movem através de redes de textos pela Web, eles continuamente deslocam o centro - e, portanto, o foco ou o princípio de organização - de sua investigação. O hipertexto, em outras palavras, fornece um sistema infinitamente recentrável, cujo ponto provisório de foco depende do leitor, que se torna realmente ativo noutro sentido. Uma das características fundamentais do hipertexto é ele ser composto por textos que não identificam um eixo principal na sua organização. Esse é o *princípio de mobilidade dos centros* (COELHO; ALEXANDRIA, 2010, p. 132 apud LÉVY; AUTHIER, 2000), que prevê a simultaneidade, na rede, de diferentes centros, que se modificam e se reorganizam a cada movimento.

Ainda consoante Landow (1997), todos os sistemas de hipertexto permitem que o leitor individualmente escolha seu próprio centro de investigação e experiência. O que esse princípio significa na prática é que o leitor não está bloqueado em qualquer tipo de organização específica ou hierárquica. Sobre este último ponto, Ferreira e Fellipe (2010) também acreditam que ao leitor cabe um papel semelhante ao do autor, pois àquele é permitido organizar trechos de leitura quando clica nos *links*, escolhe caminhos sem que se leve em conta a proposta e a intenção do autor.

Concordamos parcialmente tanto com Landow (1997) quanto com Ferreira e Fellipe (2010) acerca dessa “total liberdade do leitor” e alinhamo-nos com o proposto por Melo (2010, p. 169), para quem “todo hipertexto, com relação à construção de sentido, funciona da mesma forma que um texto, ou seja, é produzido com base em

determinados interesses e suposições”. Isso que dizer que os sistemas hipertextuais têm uma organização que é especificada por seu autor, que organiza as informações, seleciona-as e disponibiliza-as de acordo com as suas crenças, valores e intenções. Ferreira e Felipe (2010), entretanto, reconhecem que, quando o autor estrutura o seu texto, estabelece ligações com outros documentos que possam agregar sentido ao seu ponto de vista e, assim, corroborá-lo.

Braga (2010), acerca do hipertexto, diz que

A organização estrutural do hipertexto recupera e expande formas de relação inter e intratextuais já exploradas nos textos impressos. Os recursos de escrita, como, por exemplo, as notas de rodapé, as referências feitas a outros textos ou as conexões explicitamente indicadas – que convidam o leitor a adiantar ou voltar atrás na leitura de um texto específico – desempenham uma função próxima daquela a ser preenchida pelos *links* digitais. No entanto, na tela essas ligações vão além de expansões ou relações secundárias e passam a ser centrais na estruturação do texto. (...) Por outro lado, os limites da tela dificultavam a leitura de textos construídos de forma linear e demandavam uma organização que fosse mais adequada ao meio. Assim, a segmentação do texto em unidades menores interconectadas foi uma alternativa para contornar os limites impostos pela tela e incorporar de forma funcional os recursos oferecidos pelo meio (BRAGA, 2010, p. 178).

O que Braga salienta é a funcionalidade do hipertexto como estrutura textual eficiente para o meio digital, atualizando recursos da escrita que já eram utilizados no meio impresso e foram adaptados pelo novo meio com os *links*.

Marcuschi (2006) assim também entende o hipertexto, como um atualizador de recursos que antes já eram usados nos textos escritos, mas que com as tecnologias de comunicação e informação foram ressignificados, surgindo uma nova forma de textualidade. O linguista nos lembra que o conceito de hipertexto sempre existiu na tradição ocidental, mas que com o hipertexto, aliado à hipermídia, foi possível juntar notas, citações, bibliografias, referências, imagens e sons de forma mais integrada e, portanto, eficiente. Em suma, o hipertexto “subverte os movimentos e redefine as funções dos constituintes textuais clássicos” (MARCUSCHI, 2006, p. 1).

Essa adaptação comunicativa corrobora a reflexão de Eco (1996) sobre nunca ter ocorrido na história da cultura que alguma coisa tenha simplesmente destruído outra, mas sim que alguma coisa mudou profundamente outra coisa.

Certamente um computador é um instrumento por meio do qual se pode produzir e editar imagens, certamente instruções são supridas por meio de ícones; porém, é igualmente certo que o computador vem a ser, antes de tudo, um instrumento alfabético. Em sua tela rodam palavras, linhas e, para usar um computador, você deve ser capaz de escrever e ler (ECO, 1996, s/p).

Também Snyder (1997) está alinhada a essa perspectiva sobre o contraste do texto digital com o texto tradicional, já que para ela a escrita eletrônica depende de uma tecnologia emergente que é ainda sujeita a transformações. O futuro da escrita não é uma progressão linear em que as novas tecnologias usurpam antigas. É mais uma recursividade, é uma ampliação, em que novas formas emergem e coenvolvem as suas precursoras.

Na mesma direção, temos a perspectiva de Lemke (2002) sobre hipertexto em relação ao texto impresso, não só no que tange à diferença de tecnologia na sua composição, mas, principalmente, ao fato de que as redes de conexões no hipertexto ativam no leitor a expectativa de que os *links* estarão relacionados a vários segmentos textuais não orientados por uma sequência pré-estabelecida, conforme encontrada nos textos impressos. Xavier (2010) também tem esse mesmo entendimento sobre o hipertexto, que, em tese, expande as expectativas de leitura e surpreende o leitor com as possibilidades inusitadas de rotas a serem percorridas.

Na tentativa de relacionar o texto impresso ao hipertexto, Lévy diz que

Se tomarmos a palavra “texto” em seu sentido mais amplo (que não exclui nem sons nem imagens), os hiperdocumentos também podem ser chamados de hipertextos. A abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, seqüências musicais etc.) e por links entre esses nós, referências, notas ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro (LÉVY, 1999, p. 56).

Lévy (1999) aponta duas perspectivas de análise: técnica e funcional. Desta perspectiva, é possível afirmar que o hipertexto é uma estrutura de organização de dados, que disponibiliza a informação em meio digital. Do ponto de vista técnico, o hipertexto é uma arquitetura textual composta por *links*, cuja função é conectar unidades relacionais de textos.

A respeito dessa arquitetura hipertextual, Cavalcante (2010) analisa que a função dos *links* é representar as redes que o autor intencionalmente apresenta ao leitor, para que, estrategicamente marcando o seu discurso, possa delinear caminhos de leitura para este. O autor faz isso salientando no texto os pontos que julga relevantes, sem, entretanto, definir uma rota única de leitura, mas demarcando um território a ser explorado pelas escolhas do leitor.

Xavier (2010) também discute essa relação autor e leitor de hipertextos dizendo que o autor deixa na tela sugestões de caminhos a serem percorridos, os quais são totalmente violáveis, pois é princípio norteador na construção de hipertextos a otimização das escolhas de trilhas no espaço digital, a qual vai garantir ao leitor um leque amplo de opções de checagem. Entretanto, o linguista chama atenção para o fato de que a liberdade de escolha do leitor é condicionada às decisões do autor do hipertexto sobre a disponibilização dos *links*, sendo estes, portanto, um meio de respaldar o ponto de vista do seu produtor.

Já do ponto de vista da produção de sentidos, os *links* afetam diretamente a compreensão do leitor, pois condicionam a sua leitura ao destaque que o autor dá às informações que disponibiliza. O ganho efetivo do hipertexto nessa nova moldura comunicacional é que, de acordo com Xavier (2010), ele transforma a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura, como princípio básico de sua construção. Para ilustrar algumas características da leitura na contemporaneidade, apresentaremos na Tabela 3 a adaptação do modelo desenvolvido pelo sociólogo Gilberto Salgado (2005)⁴:

Princípio Temático Motivador	Leitura
1. CIBERESPAÇO	Nova esfera de interação e possibilidades culturais; editoras virtuais; livros virtuais disponibilizados mundialmente.
2. INDEXICALIDADE	Mecanismos de busca, procura, compactação e indicações seletivas a partir de mensagens: o leitor diz “quem é”.
3. IMERSÃO	Escapismo do mundo real e cotidiano para o

⁴ Adaptação do Quadro nº 3, intitulado “Princípio Temáticos e Características do Leitor na Contemporaneidade – Cenários: Recentes Teorias do Contemporâneo” da Tese de Doutorado do Prof. Gilberto Salgado (2005).

	mundo virtual. Computador como máquina “habitável”.
4. REAL/VIRTUAL	Nova dialética da esfera do ciberespaço: o leitor pode tanto interagir como se “isolar”.
5. DESLOCAMENTO	Deslocamento é não-linear e não-cronológico; a-espacial e a-temporal. <i>Links</i> e infografia tornam a leitura hipertextual.
6. SIMULAÇÃO	São possíveis previsões com alguns graus de certeza; espaço de “incerteza” aumenta também: mas as “informações” são maiores.

Tabela 3 - Princípios temáticos e características da leitura na contemporaneidade

Embora, verificadas essas constatações, o hipertexto seja uma tecnologia de texto que permite romper as rígidas estruturas entre significante e significado, uma vez que nele convergem pluralidades significativas, cujas descobertas são atribuídas ao leitor pelos indícios deixados pelo autor nos blocos de significação, não podemos deixar de mencionar algumas ressalvas feitas por alguns estudiosos do hipertexto acerca de alguns problemas que podem ocorrer em sua leitura e manuseio. Braga (2010), citando Postman (1995) e Birkerts (1994), postula o receio da possibilidade de haver uma interação superficial entre o leitor e a informação hipertextual, além de o excesso desta provocar uma sobrecarga cognitiva em leitores principiantes do hipertexto. Uma outra questão apontada em Braga, com base em Burbules e Calister (2000), é “a ausência de hierarquia entre diferentes segmentos de informação”, ou seja, serem disponibilizadas na tela informações sem que haja pistas que mostrem a gradação de importância e de valor entre elas.

Xavier (2009, p. 84) aponta também algumas razões que fazem com que leitores optem pela leitura em livros e não na tela: materialidade do papel torna o texto mais real; facilidade de manipulação; menos esforço de leitura a ser empreendido pelo leitor; menos dores de cabeça; menos perda de concentração; menos cansaço na vista; e também questões afetivas e de prestígio cultural atribuídos ao livro como objeto.

Entretanto, parece-nos fundamental a colocação de Coelho e Alexandria (2010) sobre o hipertexto na literatura - e a leitura hipertextual, de um modo geral -, como mais uma técnica. Para os autores, o hipertexto é muito mais do que um recurso

técnico; ele abre novas possibilidades de produzir sentido, as quais já vinham sendo desenvolvidas, na literatura, por escritores como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, James Joyce, Arnaldo Antunes, Cacaso, Paulo Leminski, entre tantos outros que, conceitual e formalmente, já usavam a ideia do hipertexto.

Na visão de Snyder (1997), o hipertexto é um meio de informação que somente existe *on line* em um computador, em uma estrutura de blocos de textos conectados por *links* eletrônicos, oferecendo diferentes vias para leitores. O hipertexto fornece um meio de organizar a informação de forma não linear, com o computador automatizando o processo de conexão de um pedaço de informação a outro. Para a estudiosa do hipertexto, a sua construção é parcialmente feita por escritores que criam os *links* e parcialmente, por leitores que decidem que linhas seguir. O hipertexto difere do texto impresso por oferecer aos leitores múltiplas vias através do corpo da informação: ele lhes permite fazer suas próprias conexões para incorporar os *links* e produzir significados próprios. Portanto, o uso do hipertexto afeta o modo como nós lemos e escrevemos, como nós aprendemos a ler e a escrever e como nós definimos práticas de letramentos.

Sobre a arquitetura hipertextual, Snyder (1997) diz que o hipertexto simplifica o acompanhamento de referências, pois o campo das interconexões é facilmente atravessado e a ligação é instantânea. O processo de referência pode continuar indefinidamente no computador. Cada constituinte do texto pode ser igualmente importante para tornar-se, então, uma rede de interconexão escrita. Efetivamente esse tipo de leitura só pode ser feito na tela do computador, pois somente esta pode ativar os *links* e levar o leitor facilmente de um texto a outro.

Por isso, os autores de hipertexto têm que ter habilidade para criar vários *links* automaticamente, para passar, também, de um modo de comunicação a outro. Além disso, o corpo da escrita e do material imagético e sonoro é interconectado em vias que não podem ser apresentadas convenientemente em papel. Por causa de tais dispositivos gráficos de orientação, a aparência visual do texto assume um novo *status* no sistema hipertextual. Segundo Snyder (2010), os escritores têm internalizada a crença de que a informação verbal é mais valiosa do que a informação não verbal e que os elementos não verbais são assuntos de editores, *designers* e pintores, e não de escritores. Muito mais do que processar palavras, contudo, o hipertexto demanda que escritores deem atenção ao não verbal.

O computador nos confronta com um espaço de escrita diferente de tudo que o precedeu, dadas as suas idiossincrasias. Dessa forma, é possível falar de um novo modo de escrita: a escrita eletrônica ou escrita digital, que merece a especial atenção de quem se interessa por linguagem e pelas formas como ela se apresenta nesse novo ambiente chamado ciberespaço.

4.1 O potencial comunicativo do texto hipermidiático

A comunicação mediada pelas chamadas novas tecnologias de comunicação e informação é cada vez mais pluritextual, ou seja, a construção dos textos no meio digital incorpora “vários aportes sógnicos numa mesma superfície textual” (XAVIER, 2010, p. 214), ou seja, diferentes linguagens passam a ser integradas no hipertexto.

Segundo Santaella (2004), a linguagem própria desse novo ambiente de comunicação - o ciberespaço - é a hipermídia, cujo termo significa “a integração sem suturas de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital” (SANTAELLA, 2004, p. 48 apud FELDMAN, 1995, p. 4). A hipermídia integra o verbal, o visual (imagens fixas, estáticas, vídeos) e o sonoro em um todo complexo. Portanto, as linguagens do ciberespaço são hipermidiáticas.

Nesse ambiente hipermidiático, a capacidade de organizar informações é ampliada com o uso de várias modalidades e, por isso, a hipermídia aparece como uma estrutura eficiente de organização da experiência humana em meio digital, além de contornar os limites impostos pela leitura na tela. Essa estrutura hipermodal da informação nos permite trafegar de um texto a outro por meio de ligações entre eles, o que é possível pelas características do ambiente digital.

Para Santaella (2004), a hipermídia é um recurso para a construção textual:

(...) a hipermídia também tem um sistema de conexões que lhe é próprio. O propósito básico desse sistema é conectar um nó a outro de acordo com algum desenho lógico (...). Descobrimo e seguindo pistas que são deixadas em cada nó, basta o instantâneo de um *click* para que, em um piscar de olhos, o leitor salte de um nó para outro (SANTAELLA, 2004, p. 50).

A estudiosa do ciberespaço aponta quatro traços fundamentais que definem a hipermídia. O primeiro deles é a hibridização de linguagens e os processos sógnicos que a hipermídia aciona através da mescla de textos, imagens, vídeos e sons, potencializando a convergência das mídias, que antes ficavam separadas, em um único aparelho: o computador.

O segundo traço definido por Santaella é a capacidade de armazenamento de informação da hipermídia, pois, além de permitir a mescla entre multimodalidades, a digitalização permite também organizar as informações em arquiteturas textuais, os hipertextos. Como já vimos, a arquitetura hipertextual é sedimentada por nós (os *links*) que associam módulos de informação, rompendo, portanto, com uma suposta linearidade textual. As informações multimídias também constituem esses nós, que podem aparecer na forma de textos, imagens, sons, gráficos. A definição de nó, dada por Santaella (2004), esclarece bem a sua funcionalidade:

Um nó pode ser um capítulo, uma seção, uma tabela, uma nota de rodapé, uma coreografia imagética, um vídeo, ou qualquer outra subestrutura do documento. É muito mais justamente a combinação de hipertexto com multimídias, multilinguagens, chamando-se de hipermídia (SANTAELLA, 2004, p. 49).

Embora as opções de trilhas a percorrer entre os nós sejam de escolha do leitor, há de lhe ser dada uma “estrutura que desenha um sistema multidimensional de conexões” (SANTAELLA, 2004, p. 50). O leitor espera dessa estrutura uma coesão interna entre os *links* que lhe permita constituir nesse mosaico informacional uma coerência. Se a hipermídia representa, conforme disse Santaella, uma grande concentração de informações, estas precisam ser organizadas através de recursos e mapas conceituais ou navegacionais, originando o terceiro traço definidor da hipermídia, o seu cartograma navegacional.

Os aplicativos hipermidiáticos costumam ter um padrão de sistemas de ícones para navegação, a fim de auxiliar o leitor. Leão (1999) afirma que as ferramentas de navegação básicas, que podem ser visíveis ou ocultas no sistema de navegação, devem estar presentes em todos os blocos de informação. É fundamental considerar na concepção de um sistema hipermidiático um leitor interessado em fazer uma viagem por seus caminhos.

O quarto e último traço que a semióloga apresenta é o da interatividade da hipermídia, definindo-a como “um processo pelo qual duas ou mais coisas produzem um efeito uma sobre a outra ao trabalharem juntas” (SANTAELLA, 2004, p. 154). O processo pelo qual o leitor passa é de confrontação entre que caminho seguir, que escolha fazer. Quanto maior a interatividade, mais íntima será a experiência imersiva do leitor, sendo esta a concentração, o envolvimento, a compreensão na relação imediata que se estabelece entre a informação e o leitor. Para haver essa interação, o desenho da interface deve estimular a tomada de decisão do leitor de forma rápida e satisfatória para ele.

Já Landow (1997) entende a hipermídia como uma extensão da noção de hipertexto, incluindo informações visuais, som, animação e outros formatos de dados. Xavier (2002) caminha na mesma direção ao afirmar que o hipertexto é formado pela bricolagem de várias linguagens (som, imagem e escrita), que são chamadas também de hipermídia (XAVIER, 2002, p. 26). Este último considera que a hipermodalidade (hipertexto constituído de multimodalidades) é “uma tecnologia enunciativa que viabiliza a emergência de uma nova forma de acessar, produzir e interpretar informações de maneira multissensorial, que se constitui no modo de enunciação digital” (XAVIER, 2002, p. 100).

Além de todas as vantagens do hipertexto já discutidas aqui, as produções multimodais têm uma ampla gama de construções de sentido, pois as modalidades veiculam significados vários, complementando a compreensão global do sentido e também das unidades de texto.

Braga afirma que a hipermodalidade amplia o potencial comunicativo das informações, pois

As redes hipertextuais permitem uma conexão mais livre entre as informações veiculadas pelas unidades textuais construídas a partir de diferentes modalidades. Esse potencial comunicativo diferenciado 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).

O que Braga quer dizer é que, apresentado-se uma informação através de diferentes sistemas semióticos, ela pode salientar aspectos para o leitor de modo a favorecer a sua compreensão ou aprendizado. Por isso, o desafio do produtor de

hipertextos é integrar diferentes linguagens de forma complementar e funcional, como assevera Braga (2005), orquestrando-as a serviço dos quadros e modelos que expressam as intenções do criador para moldar um ambiente social e cultural. Logo, esse autor passa a ser também um *designer*, pois precisa dominar técnicas que lhe permitam aplicar e combinar em seus textos múltiplas linguagens.

Em vistas da discussão sobre as novas características dos textos digitais, que circulam hoje cada vez mais na sociedade, e da redefinição dos papéis de autor e de leitor, concordamos com Braga (2005) sobre a necessidade de o autor (e leitor) ter habilidade de manipular diferentes recursos semióticos, além de integrar as informações veiculadas no texto hipermídia, bem como articular as novas formas de produção textual no ambiente digital com a utilização de recursos multimodais. Ainda segundo a linguista, o texto hipermodal, que relaciona, dentro de uma estrutura hipertextual, unidades de informação semioticamente diversas (verbal, som, imagem), gera uma nova realidade comunicativa.

De acordo com as discussões apresentadas até aqui, adotamos a definição proposta por Xavier acerca da hipermodalidade como uma tecnologia para a enunciação digital, reafirmando a importância dos estudos sobre hipermídia nos estudos linguísticos:

Tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros, formando um todo significativo e de onde sentidos são complexicamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital (XAVIER, 2010, p. 209).

Trazemos também à luz desta discussão o estudo de Gomes (2010, p. 93 apud GOSCIOLA, 2003, p. 34) sobre as vantagens do hipertexto multimodal, que conceitua hipermídia como

O conjunto de meios que permite o acesso simultâneo a textos, imagens e sons de modo interativo e não linear, possibilitando fazer *links* entre elementos de mídia, controlar a própria navegação e até extrair telas e sons cuja sequência constituirá uma versão pessoal do usuário.

Gomes (2010) também destaca como traço da hipermídia a interatividade, que propicia ao leitor uma movimentação autônoma para combinar dados e também alterá-los, criando novos dados e novas rotas de navegação. Essa nova atitude do leitor ante o objeto lhe permite “fabular, imaginar, construir inferências e representações, interpretar e analisar o sentido de todo o seu processo mental cognitivo” (SALGADO, 2005, p. 33).

Gomes (2010) propõe discutir a tendência de a imagem estar dividindo o espaço que vem sendo, proporcionalmente maior, dominado pela palavra e a relação do verbal e do não verbal em ambientes multimídia, interessando-lhe estudar a fusão imagem-texto tanto no *layout* quanto no significado das mensagens. As razões que motivaram o linguista a se dedicar a esse estudo são: (a) alguns tipos de imagens, em certos contextos, podem ser mais esclarecedoras que o texto escrito e (b) a combinação de texto escrito e imagem pode favorecer melhor a construção de sentidos.

Gomes (2010) ainda chama a atenção para o fato de a imagem ter um apelo emocional mais direto e, portanto, mais impactante do que as palavras, enquanto que o texto escrito exige mais racionalidade do leitor. Dessa forma, analisa essa questão sob dois aspectos: (a) a descentralização da linguagem como favorecedora da construção de sentido; (b) os tênues limites entre os papéis da linguagem, da imagem, do suporte, do *layout*, do desenho do documento.

O linguista reconhece que o verbal não pode hoje ser o único objeto de estudo da Linguística, visto que há outros modos de se comunicar em ambientes digitais (cada vez mais utilizados pelas sociedades contemporâneas), por isso que o som e a imagem devem ser estudados na sua relação com a palavra.

4.2. As redes de significados na hipermodalidade

A fim de subsidiar esta pesquisa, utilizamos as contribuições teóricas de Jay Lemke, pesquisador de semiótica social que vem se dedicando a analisar a elaboração de textos digitais, em especial aqueles veiculados em *web sites*. Compartilhamos da opinião de Buzato (2007) de que este teórico tem, atualmente, contribuído sobremaneira nos estudos sobre formas outras de textualidade e de novas práticas de linguagem associadas às TICs. Lemke tem procurado descrever o funcionamento da

“potencial linguagem das linguagens” a partir de um diálogo intertextual, de uma pluralidade de vozes e da integração de linguagens multimodais. A teoria da hipermodalidade proposta por Lemke é de crucial importância neste estudo, que empreende, parafraseando Eco (1988), estender o problema linguístico ao da significação - incluídos os signos não verbais -, porque a semiótica é uma disciplina que investiga de maneira bastante satisfatória como funcionam a comunicação e a significação.

Para Lemke (1998), cada semiose deve ser interpretada em relação a todas as outras, incluindo uma grande teia intertextual do verbal e dos textos multimídia. Ele demonstra isso através de um estudo realizado com textos científicos atuais, os quais são quase nunca puramente verbais. Semioticamente, nunca de fato são criados significados com somente recursos de um sistema semiótico: palavras conjuram imagens, imagens são mediadas verbalmente, a escrita é uma forma visual. Portanto, toda semiótica é multimídia; todo significado é criado na integração de recursos somente analiticamente separáveis no sistema de recursos semióticos.

Lemke (2000?) remonta aos estudos gerais de semiótica empreendidos primeiramente por Saussure, que pesquisou a generalização das estruturas linguísticas, e depois apresenta-nos a tradição dos estudos de semiótica social, que abstraem os signos do seu contexto de uso, ou seja, a semiótica social se interessa pelo processo de construção do significado: a semiose. Outros pesquisadores, como Kress, cujas reflexões também inspiram este trabalho, desenvolveram estudos de semiótica social. O nosso interesse pela Semiótica pode ser melhor explicado pelas palavras do próprio Lemke:

A Semiótica social examina práticas semióticas específicas de uma cultura e de uma comunidade, de vários tipos de textos e significados produzidos em diferentes contextos situacionais e em contextos de atividades culturalmente significativas. A Semiótica social, portanto, não faz a separação radical entre semiótica teórica e aplicada e está mais associada com a análise do discurso, análise de multimídia, pesquisa educacional, etc. (LEMKE, [2000?], s/p). (Tradução nossa)⁵.

⁵ Traduzido do original: “Social semiotics examines semiotic practices, specific to a culture and community, for the making of various kinds of texts and meaning in various situational contexts and contexts of culturally meaningful activity. Social semiotic therefore makes no radical separation between theoretical and applied semiotics and is more closely associated with discourse analysis, multimedia analysis, educational research, etc.” (LEMKE, [2000?], s/p).

Lemke (2000?) defende que nós encontramos nos textos todos os valores e crenças de uma comunidade, todas suas atitudes e orientações, alianças e conflitos, categorias e classificações. A perspectiva social é explicitamente política, porque ela não vê o significado como inerente ao texto, mas sim como ele é usado e interpretado *em e pelas* comunidades. Ele aponta para a função social dos textos, porque vê a criação de significados não como um processo mental interior, mas como uma ecologia, um processo material em um emergente e grande sistema auto-organizado socialmente. Lemke coloca questões sobre os efeitos materiais e sociais dos textos, e não somente sobre a sua produção ou interpretação, porque procura compreender a semiótica e as bases materiais da organização social, que considera todos os textos como tendo uma função política em alguma escala social.

Por isso, Lemke (2002b) defende que o objetivo da educação, de toda educação, é nutrir o desenvolvimento da capacidade crítica intelectual. Portanto, todo texto que nós criamos, todo texto que circula de que nós participamos, toda formação de discurso ou de gênero multimídia que nós adotamos e usamos tem uma ampla função política e social. Para tal, o avanço das teorias multimídias pode conferir maior poder à nossa sociedade e, por isso, nós precisamos entender a semiótica específica e social que demanda dessa literatura.

Em pesquisa sobre gêneros multimídia de publicação científica impressa, Lemke (1998) mostrou, em uma análise mais detalhada, como é absolutamente necessário interpretar o texto verbal em relação a outras formações semióticas e vice-versa. Cada apresentação completa uma informação relevante em um diferente meio, sem que haja redundância; a natureza do gênero pressupõe a integração estreita e constante e a contextualização cruzada entre as modalidades semióticas. Em suma, cada texto apresenta informações relevantes em diferentes meios.

Nesse estudo, Lemke observou ainda que os textos científicos contêm não apenas palavras em sentenças e parágrafos, mas tabelas, gráficos, diagramas, mapas, desenhos, fotografias e uma série de representações visuais especializadas. No acompanhamento que ele fez de aulas de Ciências em uma escola norte-americana, ficou claro que uma simples transição entre os meios não é suficiente: o professor deve ser capaz de integrar simultaneamente múltiplos meios para reinterpretar e

recontextualizar informações em um canal em relação a outros canais. Na maioria dos casos, o significado completo não é expresso em nenhum canal, mas somente em dois ou mais, ou mesmo somente em todos eles juntos. Lemke demonstrou que os gêneros científicos são altamente multimodais e que o professor que trabalha com eles deve saber transitar por esse textos, a fim de se apropriar das informações relevantes neles contidas e discuti-las com os seus alunos.

Lemke (2002a) indica que na prática de construção de significados da experiência humana a representação visual e a representação verbal têm coenvolvimento cultural e histórico que complementam e completam uma a outra, de forma coordenada e integrada. Todavia, no texto hipermodal, a construção de sentidos, tanto pela via do autor quanto pela do leitor, é ressignificada. Considerando esses novos modos de comunicação integrados na hipermídia, Lemke (2002a) levanta os seguintes questionamentos: (1) Que tipos de significados podem ser construídos através da combinação de signos verbais, visuais e de outros sistemas semióticos?; (2) Como os significados dos complexos multimodais diferem dos significados de seus componentes monomodais isoladamente?; (3) Como podemos interpretar os significados desses componentes em complexos multimodais?

Quando combinamos texto e imagens, cada imagem-texto é agora o produto multiplicativo do conjunto de todos os textos linguísticos possíveis e o conjunto de todas as imagens possíveis. Nenhum texto é uma imagem. Nenhuma imagem ou representação visual é a substituição de um texto verbal. E é essa incomensurabilidade essencial que permite que novos significados sejam construídos de combinações entre modalidades semióticas. Em vistas dessa expansão do potencial comunicativo da hipermídia, Braga (2004) afirma que a combinação entre várias linguagens pode resultar em uma ampliação significativa do discurso, que apenas uma, isoladamente, não poderia veicular.

Como esses diferentes tipos de significados não são independentes entre si, ou seja, eles se integram na construção do sentido textual, é possível compreender por que em produções multimodais as possibilidades de construção de sentido se ampliam: os diferentes tipos de significado veiculados por cada modalidade individual se integram e se complementam de forma a auxiliar a interpretação geral ou a de segmentos particulares do texto (BRAGA, 2004, p. 149).

É construída, a partir de recursos hipermidiáticos, uma rede de conhecimentos disponível nas modalidades isoladamente, mas, a partir da combinação entre elas, os saberes são ressignificados. A construção de materiais hipermídia é complexa e demanda do autor habilidades multidisciplinares e o uso de ferramentas tecnológicas. Consoante Cavalcante (2010, p. 200), a preocupação dos estudiosos do ciberespaço “centra-se na adequação das interfaces entre os usuários e os sistemas. Por interface entende-se a superfície de acesso e troca de informação”. Entendemos que o desenho da interface é fundamental na garantia do acesso do leitor à informação e da compreensão que tem dela, uma vez que, conforme postula Lemke (2002a), os significados produzidos a partir de diferentes sistemas semióticos combinados e integrados produzem uma gama de novos tipos de significados mais específicos e que não estariam disponíveis isoladamente. Isso pode dar mais clareza à informação para o leitor, uma vez que através de um único meio (tradicionalmente o verbal assume a centralidade na representação do conhecimento durante séculos) não são apresentadas as várias possibilidades de se conhecer o mundo.

Diante das possibilidades de acesso a informações contidas no ciberespaço, questões sobre como os conteúdos hipermidiáticos são disponibilizados nesse ambiente começam a surgir nos estudos de linguagem. Lemke (2002a), apropriando-se das reflexões de Halliday (1978, 1994), diz que os sistemas semióticos podem ser analisados a partir das seguintes funções: **significados aparentes**, **significados performativos** e **significados organizacionais** (*presentational meanings*, *orientational meanings* e *organizational meanings*), conforme nomenclatura usada por Braga (2004). Nas palavras de Lemke:

Proponho aqui que uma maneira útil para compreender os recursos de *design* proporcionados pela hipermodalidade é considerar combinações multiplicativas dos significados aparentes, performativos e organizacionais e os recursos de cada modo semiótico. (LEMKE, 2002a, p. 300).⁶

Buzato, a respeito das funções semióticas, afirma na mesma direção de Lemke:

⁶ Traduzido do original: “I propose here that one useful way to understand the design resources afforded by hypermodality is to consider multiplicative combinations of the presentational, orientational, and organizational resources of each semiotic mode” (LEMKE, 2002a, p. 300).

Lemke (2002) afirma que o significado potencial das construções multimodais é o produto lógico, num sentido multiplicativo, das capacidades dos sistemas constituintes do texto-imagem ou gênero abordado. Cada um dos sistemas contribui (isoladamente ou de forma combinada com os outros) para a construção de significados aparentes (*presentational meanings*), performativos (*orientational meanings*) e organizacionais (*organizational meanings*) (BUZATO, 2007, p. 93-94).

Lemke, bem como a revisão de Buzato, contribui na análise do significado potencial das construções multimodais com o uso das categorias analíticas de Halliday (1994) acerca da significação no campo dos signos linguísticos. Resumindo essas categorias revistas por Lemke, o **significado aparente** deixa o tema saliente ao leitor, mediatizando a ideia aparente que se tem sobre o assunto, a partir de textos verbais ou da sua representação por imagens. O **significado performativo** sinaliza que tipo de relação é estabelecida entre o autor e o leitor do texto e o posicionamento de um diante do outro e do conteúdo ideacional, através de valores e pontos de vista implícitos na construção do texto, seja com qualquer recurso semiótico. Já o **significado organizacional** integra as unidades estruturais que relacionam os signos de um conteúdo informacional, gerando unidades maiores de sentido. Para Lemke (2002a), o significado organizacional permite que os significados aparente e performativo sejam integrados de forma a atingir graus mais elevados de complexidade e precisão. Cada texto e cada imagem fazem sentido de forma aparente, performativa e organizacional. Essas três funções semióticas generalizadas são o denominador comum pelo qual as semioses multimodais tornam-se potencialmente multiplicativas de híbridos significados.

Buzato compreende essas três categorias da seguinte forma:

O significado potencial das construções multimodais é o produto lógico, num sentido multiplicativo, das capacidades dos sistemas constituintes do texto-imagem ou gênero abordado. Cada um dos sistemas contribui (isoladamente ou de forma combinada com os outros) para a construção de significados aparentes (*presentational meanings*), performativos (*orientational meanings*) e organizacionais (*organizational meanings*). Os significados aparentes nos apresentam um estado de coisas através de processos, participantes e circunstâncias. Os significados performativos indicam o tipo de relação estabelecida entre os interlocutores (nesse caso autor e leitor) e seu posicionamento com relação ao conteúdo ideacional, isto é, aos significados aparentes. Finalmente, os significados organizacionais estão ligados à concatenação de

unidades menores em unidades maiores dentro da “mensagem” (BUZATO, 2007, p. 121).

Já o próprio Lemke (2002a) explica que, dentro de uma modalidade semiótica, os significados aparente, performativo e organizacional não são totalmente independentes um do outro. As possíveis combinações não ocorrem com igual probabilidade e, funcionalmente, cada uma nos ajuda a interpretar as outras, especialmente em curtos e ambíguos textos e imagens, já que uma linguagem “desmascara” a outra (BUZATO, 2007, p. 97). Examinamos as relações de diferentes escalas de organização e movemos a nossa atenção ao longo de diferentes percursos, até se esgotarem essas possibilidades e interpretações provisórias.

Tomando o significado performativo e os valores implícitos subjacentes a ele, analisaremos a hipermodalidade nesse nível. Lemke (2002a) diz que a hipermodalidade é mais do que a multimodalidade, assim como o hipertexto é mais do que o texto, porque ela é a confluência da multimodalidade e da hipertextualidade. A hipermodalidade não é simplesmente uma justaposição de texto, imagem e som; nela são projetadas interconexões múltiplas entre os textos e suas semioses, tanto potencial quanto explicitamente. Não só há as ligações entre as unidades de textos em várias escalas, mas também há ligações entre elementos visuais e unidades sonoras. E essas conexões vão para além das convenções padronizadas dos tradicionais gêneros multimodais.

Quem constrói hipertextos e os integra a recursos multimodais deixa marcas ideológicas na composição textual. Embora o leitor seja o responsável por reconstruir as trajetórias iniciadas pelo autor, é este quem dá início ao percurso, moldando-o a partir das suas crenças, valores e ideologias. Conforme Lemke (2002a), os produtos semióticos podem ser projetados para serem objetos de contemplação passiva ou podem ser ativos dos recursos para a criação de significados.

O interesse de Lemke (2002a) está em descobrir como os significados com base nos significantes, em vários sistemas sgnicos, podem ser combinados para a produção de tipos mais específicos de significados que não se encontrariam disponíveis se não fosse por essa integração. Ele afirma ainda que, se estamos preocupados com os tipos de sentido que podem ser criados com a hipermídia, precisamos analisar dois tipos de recursos que vão além das *affordances* de um texto simples. Um deles é a **semântica da hipertextualidade**; o outro é a **semiótica da**

multimídia, notadamente os significados advindos da integração de múltiplos recursos.

Por semântica da hipertextualidade, Lemke quer dizer que o ambiente do hipertexto propicia a construção de relações de significado ao longo de percursos. Na *Web*, os hipertextos são ricos em interligações, sendo possível fazer uso de estruturas de gêneros semelhantes, mas de difíceis organizações hierárquica e sequencial. Por outro lado, o significado é construído através da incorporação de estruturas alinhadas em diferentes escalas, particularmente estrutura de gêneros e estrutura retórico-argumentativa, e de cadeias de coesão e de suas interseções nas estruturas dos textos.

Já a semiótica da multimídia diz respeito particularmente à integração de recursos visuais e verbais para a produção de sentidos. Para Lemke (2002a), toda semiose é multimodal. O fato de que todos os significantes são fenômenos materiais significa que seu potencial significativo não pode ser esgotado por qualquer sistema de contraste de recursos para criação e análise de significados.

Na análise cultural que Lemke faz sobre os significados aparente, performativo e organizacional, ele afirma que em nossa cultura se dá mais atenção, principalmente, ao primeiro; para o segundo, apenas em circunstâncias específicas; enquanto que ao último é dada atenção somente pelos profissionais da área. Mas, conforme analistas e *designers*, Lemke (2002a) preocupa-se com o significado organizacional em um sentido instrumental: como meio para fins de orientação e de apresentação. Podemos conceber estratégias retóricas, ou imaginar possíveis alternativas de relações entre os usuários.

No nível aparente, os *links* ligam um conjunto de tópicos genéricos relacionados semanticamente a outro, de forma que tais conjuntos são conectados internamente. Esses *links* deixam à mostra a ideia que se pode ter sobre um conteúdo informacional. No nível performativo, a exibição dos *links*, ou seja, a forma como eles são apresentados, demarca as relações retóricas estabelecidas apresentando as intenções comunicativas que se pretende atingir. Já no nível organizacional, são organizadas materialmente essas intenções a partir de relações funcionais entre os elementos dessas estruturas.

Lemke (2002a) defende o meio hipertextual como oferecedor de um sentido positivo ao autor, sendo a oportunidade de este escapar completamente do monologismo, mais profundamente no sentido bakhtiniano, de incluir várias vozes sociais, dando acesso ao leitor a um campo de heteroglossia, de diversidade de

discurso e conflito. Xavier também acredita que a arquitetura do hipertexto é um espaço que otimiza a “livre exposição, construção e debate de múltiplos discursos” (XAVIER, 2010, p. 220).

Logo, a hipertextualidade, ou melhor, a hipermodalidade é um recurso que pode criar significados que permitem às pessoas atuar de forma mais crítica sobre os textos. Acreditamos, que por esse caminho, como já citado, a educação pode nutrir o desenvolvimento da capacidade crítica intelectual dos estudantes.

5. Linguagem e Argumentação

É com a criação e o uso de sistemas simbólicos que o homem dá sentido à sua vida e à relação que estabelece com a natureza e outros homens. Esse contato é mediatizado por signos, visto ser a linguagem o meio através do qual o homem representa o mundo. Para Eco (1988), a tentativa de explicar a maneira como o homem comunica e o mecanismo das relações de comunicação não é matéria da filosofia, a qual deveria se dedicar às razões pelas quais ele comunica; é linguística ou qualquer outra coisa. Barbisan (2006), ao apresentar a discussão sobre significação nos estudos linguísticos, contrasta as contribuições de Benveniste e de Ducrot sobre enunciação. Citando o primeiro linguista, Barbisan evidencia que “a significação é o próprio ser da linguagem, não é algo que lhe seja acrescentado” (BARBISAN, 2006, p. 27).

Partindo das reflexões de Koch (2009) e de Ducrot (2009) de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, pode-se dizer que a argumentação é constitutiva da atividade estruturante de todo e qualquer discurso. Se todo discurso é argumentativo, ou seja, tem a intenção de convencer alguém de uma ideia, pode-se dizer que os enunciados são contidos de **intencionalidade**, pois toda pessoa que comunica algo age com certas intenções. Um enunciado, portanto, significa a si mesmo, por marcas linguísticas, como também pela relação interpessoal de quem nele se insere, constituindo atividades interpretativas, as quais são orientadas pelos subentendidos.

O subentendido é construído como uma explicação da enunciação, em que o locutor apresenta seus atos de linguagem como um enigma a ser decifrado. Ao dizer que ele dá às suas palavras um dado sentido, deve-se entender que ele orienta a interpretação para uma certa leitura.

Para além do problema da significação da comunicação humana, devemos considerar também a argumentatividade como uma característica fundamental da interação social mediatizada pela linguagem. É intrínseco ao homem ser dotado de razões e vontades, de críticas e julgamentos e, portanto, formar juízos de valor, os quais são expressos em seu discurso, que é uma ação verbal dotada de intenções, para agir sobre o outro, seja sobre suas ações, seja para influir em suas opiniões. Para Koch (2009, p. 17), o ato de argumentar orienta “o discurso no sentido de determinadas

conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”.

Ducrot (2009), em seu estudo sobre **Argumentação Retórica e Argumentação Linguística**, demonstra que a argumentação linguística não tem relação direta com a argumentação retórica, visto ser esta uma atividade verbal que visa a fazer alguém crer em alguma coisa. Para Ducrot, a argumentação retórica é limitada porque exclui a linguagem como ação, ou seja, levar alguém a fazer alguma coisa. E uma outra limitação colocada pelo linguista é que existem outras formas de se levar alguém a crer em algo que não pelo discurso.

Se a argumentação retórica pode ser definida, portanto, como um esforço verbal para se fazer alguém crer em algo, a argumentação linguística parece fazer disso um meio, visto que, assim como Koch (2009), Ducrot considera que grande parte das expressões de uma língua, sejam elas usadas ou não com intenção persuasiva, comportam semanticamente a argumentatividade. Dito pelo linguista (DUCROT, 2009, p. 22): “o próprio conteúdo do argumento só pode ser compreendido pelo fato de que conduz à conclusão”. O que o estudioso quer dizer com essa assertiva é que grande parte das expressões utilizadas ou não com intenção persuasiva comporta em seu sentido argumentações. Para ele, as palavras e os enunciados com os quais o discurso é elaborado são por si mesmos argumentativos.

Beaugrande; Dressler (1997) entendem texto como uma formação caracterizada pela textualidade (tessitura), que é uma rede de relações que faz com que um texto seja um texto, e não apenas um somatório de frases. A conexão entre as intenções dos falantes, expressas verbalmente ou não, e as unidades linguísticas que compõem o seu texto formam essa rede. A argumentação linguística se dedica justamente a essas unidades linguísticas e seus mecanismos relacionais.

Koch (2009) afirma que o discurso é uma unidade pragmática capaz de produzir efeitos. Quando inicia uma atividade discursiva, o homem se apropria da língua não com o propósito de produzir mensagens, mas com o objetivo de atuar socialmente. Logo, o discurso deve conter todos os elementos, sejam eles explícitos ou implícitos, necessários para ser compreendido, a fim de que promova comunicação. Dito de outro modo, o discurso deve constituir um texto, o qual pode ser caracterizado

pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação (KOCH, 2009, p. 20).

Xavier (2010) problematiza o conceito de texto considerando-se unicamente os fatores da textualidade, tais como: coesão, coerência, situacionalidade, intertextualidade, aceitabilidade, intencionalidade, informatividade. Para o linguista, “textos são resultados de cruzamentos entre um conjunto de matrizes: linguístico-cognitivas, biofísicas e históricas” (XAVIER, 2010, p. 98).

A capacidade linguístico-cognitiva diz respeito à habilidade de mobilizar e processar racionalmente recursos verbais; a capacidade biofísica são as condições articulatórias e motoras que nos permitem produzir sistematicamente fonemas e grafemas; e a condicionante histórica se refere ao contexto sócio-político-cultural em que o discurso deve ser compreendido. Como essas condicionantes são instáveis, o texto não deve ser entendido com um produto totalmente acabado, mas sim na dimensão de que existe um sujeito que age discursivamente alavancando um processo de produção de significados.

Xavier (2010, p. 98) ainda propõe que os textos pertencem ao âmbito cognitivo, ou seja, eles são essencialmente conhecimento, e não representações do conhecimento, uma vez que os textos não são apenas uma tecnologia viabilizadora da comunicação humana. Os textos seriam, pois, um produto do conhecimento e um meio visível de divulgá-lo no mundo.

É através de textos, portanto, que nos expressamos e agimos no mundo, sendo ele o veículo que carrega as nossas intenções comunicativas. Para entendermos a importância dos estudos sobre a argumentatividade, propomos neste capítulo um breve percurso histórico sobre os estudos de Retórica. Para fins ilustrativos, vamos apresentá-los em três blocos (CARVALHO, 2006, p. 1): 1. A Retórica na Antiguidade greco-latina; 2. A Retórica no Renascimento e na Era Moderna; 3. A Retórica na Era Contemporânea.

5.1. Desenvolvimento histórico dos estudos sobre Retórica

Na Grécia antiga, havia várias atividades orais institucionalizadas pela sociedade. Era, portanto, natural que os intelectuais da época se dedicassem a estudar técnicas de elaboração discursivas que visassem, em primeira instância, a convencer uma plateia, seja pela disposição lógica de argumentos, seja para persuadi-la por um discurso carregado de emoção. Nesse período dos estudos retóricos, chamado de Retórica Clássica, a retórica estava condicionada às leis da lógica e o foco da atividade discursiva era persuadir a audiência, ou seja, o exercício da arte de falar em público.

Durante esses dois últimos milênios, naturalmente, os estudos sobre argumentação ampliaram-se, ramificaram-se e diversificaram-se, ainda de forma mais acentuada no século XX. São várias as disciplinas das ciências humanas, sobretudo, que estudam os fenômenos retóricos, como a literatura, a filosofia, o direito, a lógica e a linguística (VIEIRA, 2003).

Como dissemos, a Retórica, na antiguidade clássica, estava relacionada à expressão oral e, portanto, a arte oratória foi sendo aperfeiçoada pelos povos gregos e romanos. Para Górgias (século V), por exemplo, o poder encantatório do discurso era mais importante do que a comprovação de evidências; e para os sofistas, a verdade passa a ser relativizada através de um contrato entre os interlocutores. Os sofistas

não postulavam, por exemplo, nenhum modelo para uma boa argumentação; cada argumentação que lograsse convencer o outro era boa, fosse válida ou não. Segundo os sofistas, não existiam verdades objetivas que apareciam depois que o (ou os) participante(s) havia(m) avaliado e comparado os argumentos pró e contra, técnica associada à dialética. Vemos, assim, que o objetivo central era o de convencer, persuadir, seja qual fosse o tema em disputa. Daí que os sofistas em sua época tinham fama de poder argumentar sobre qualquer assunto, assumindo qualquer postura (VIEIRA, 2003, p. 12).

Platão, em *Fedro*, defende que a cidadania só pode ser exercida a partir do uso de uma certa retórica, ao distinguir a retórica sofista, a falsa, da retórica dialética, a verdadeira. Platão aceita apenas a retórica que está a serviço da filosofia, ou seja, da prática dialética.

Aristóteles (CARVALHO, 2006, p. 14) segue um caminho diverso do de Platão, que buscava um ideal, pois para aquele uma boa retórica devia atingir fins práticos, o que para a sociedade grega da época significava contribuir para que uma

plateia tomasse decisões mais corretas com base em evidências convincentes. Logo, o propósito da boa retórica era levar o sujeito a agir. Foi Aristóteles que ligou os conceitos de verossimilhança e persuasão à retórica.

Aristóteles empreendeu um estudo descritivo da Retórica, sistematizando-a nas seguintes componentes: 1) a **invenção**, que permite a escolha, a partir dos gêneros deliberativo, judicial e epidíctico, de qual é a melhor forma de se argumentar; 2) a **disposição**, momento no qual as partes do discurso são organizadas; 3) a **elocução**, que impõe como o falar *deve ser*, ou seja, qual é o estilo mais adequado em relação à matéria arrolada e ao auditório; 4) a **pronúncia**, que se ocupa do tom, da intensidade e do ritmo vocal do orador.

Deixando os estudos retóricos gregos e passando para os latinos, remontamos a Cícero, conhecido pela sua capacidade sintética e eloquência. Para ele, a retórica é pragmatismo e razão, é debate, é diálogo e, por isso, não dispensa a argumentação. Cícero articula o *ethos* (caráter do orador) e o *pathos* (disposição do auditório), a fim de convencer, através da persuasão teatralizada, a audiência de forma eficaz.

Dando um salto histórico, o Renascimento é uma época de expansão: a ciência, a arte, a economia, a política, a comunicação estão se expandindo para além das fronteiras já conhecidas. O próprio homem faz parte dessa expansão, uma vez que percebe que os seus limites podem ser impostos por si mesmo, e não somente pela Igreja, pois passa a sentir uma inquietação a partir de novas descobertas e experiências que não estão associadas diretamente à religião, por exemplo.

Carvalho (2006, p. 18) diz que, em termos retórico-comunicacionais, o *logos* (razão) do homem renascentista confronta o *pathos* e o *ethos*. Isso quer dizer que há uma retórica do *pathos* (católica), que visa ao nobre, e a retórica do *ethos* (protestante), que visa ao útil. Vamos encontrar nessa época outros estudiosos de Retórica, como Erasmo, que busca uma síntese dessas duas, defendendo o livre arbítrio. Há ainda um processo de *literaturização* da retórica (CARVALHO, 2006, p. 20), que se acentua no Barroco, quando havia uma tendência para o *pathos* e a verbalização foi exercitada com o uso de figuras de linguagem, tais como a metonímia, a metáfora, a hipérbole, a antítese, a ironia, entre outras.

Segundo Carvalho (2006), com o declínio do Barroco, a Retórica também declinou até o século XX, pois, a partir do século XVIII, a Europa assume o racionalismo crítico como metodologia.

O restabelecimento da Retórica no século XX se dá com a Estilística (CARVALHO, 2006, p. 25). Como a ciência passava por um momento transitório, deixando de ser cientificista, ou seja, estava deixando de ter uma objetividade discursiva, como queriam os positivistas, emerge a relação entre estética, retórica e ciência. O discurso moderno passa a privilegiar a alteridade e assim vemos nascer a *dialética da identidade e diferença* (CARVALHO, 2006, p. 26).

Um estudioso de Retórica chamado Marcello Pera desenvolveu a tese de que a experiência é um juiz imparcial no dilema científico, fazendo emergir um novo modelo: o **modelo retórico**, baseado no debate entre investigador, natureza e comunidade. Esse método visa à transferência da demonstração pela argumentação, tornando mais racional o argumento mais forte. No método retórico utilizam-se estratégias retóricas que são aplicadas de acordo com a circunstância do debate, uma vez que está em perspectiva a construção da mudança científica.

Não podemos deixar de mencionar aqui a nova retórica, de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), que versa sobre “aceitabilidade” através da análise de diferentes tipos de auditório, que requerem, pois, tipos distintos de argumentações. Conforme Vieira (2003, p.16), “uma argumentação eficaz para eles, assim como para os sofistas, é a que consegue uma adesão à tese por parte do auditório com a intensidade necessária para criar nos ouvintes uma disposição para a ação”. O objetivo da argumentação, para Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), era convencer, persuadir a audiência, qualquer que fosse o tema em questão.

5.2. O modelo argumentativo

Vieira (2003) apresenta que, na história dos estudos sobre a argumentação, os tipos básicos de modelos argumentativos predominantes referem-se à argumentação *demonstrativa*, associada à lógica (ou “*raciocínio formal*”, nos termos de Toulmin (1958)), e à argumentação *não demonstrativa*, que se divide em duas vertentes: a *dialética* e a *retórica*.

A primeira trata das maneiras de se chegar a uma conclusão através da deliberação ou do debate com vistas a adquirir conhecimentos novos. A retórica, por outro lado, ocupa-se das formas de criar adesão a uma opinião através da oratória pública com o intuito de

influenciar o ouvinte a agir (ou pelo menos torná-lo disposto à ação) (VIEIRA, 2003, p. 11).

Essa distinção entre práticas discursivas cujo intuito é ampliar as considerações sobre um dado tema (dialética) e práticas discursivas cujo intuito é influenciar a opinião de outrem para motivá-lo a uma determinada ação (retórica) mostra que a argumentação não estava associada estritamente ao intuito de persuadir a audiência – ocupação da retórica. O exercício intelectual realizado no curso de um debate, a fim de expor informações novas, também é considerada uma prática discursiva na qual no seu interior os argumentos são dispostos com o fim de se chegar a uma conclusão formal sobre essa cadeia argumentativa.

Para definir argumentação, amparamo-nos no conceito utilizado por Vieira (2003, p. 8 apud VAN EEMEREN et al, 1997, p. 208), de que a argumentação representa o uso da linguagem para *“justificar ou refutar um ponto de vista, com o objetivo de produzir acordo”*.

Vieira (2003, p.16 apud SCHFFRIN, 1987), na sua definição de argumentação, também considera que os eventos argumentativos são compostos de três partes – *posição*, *disputa* e *sustentação* – e baseia-se na literatura existente em argumentação quanto à sustentação de argumentos – *justificação* e *evidência empírica* (exemplos, dados estatísticos, testemunhos) para elaborar o esquema a seguir (Tabela 4), que será usada na análise dos nossos dados:

COMPONENTES DA ARGUMENTAÇÃO	MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS (MA)
Posição “Ideia” (conteúdo proposicional) + Compromisso	• POSIN (introduz uma posição); • POSAS (introduz uma posição associada); • POSRE (resumo, repetição, renovação da argumentação)

(alinhamento ou adesão)	prévia).
Disputa Desacordo em relação à posição ou à sustentação	• Rechaço: resposta contrária a uma posição, com ausência de elementos argumentativos. • Refutação: expressa discordância frente a uma posição, com adição de informações que vão de encontro a esta posição.
Sustentação Apoia as posições em disputa	➤ Justificação ➤ Evidência empírica • Dados • Exemplos ➤ Explicações • Justificativa • Escusa

Tabela 4 - Modelo argumentativo de Vieira (2003)

5.3. Componentes argumentativos

1) Posição

A posição, parte inicial da argumentação, é composta por uma ideia defendida por um interlocutor. Vieira (2003) identifica três tipos de posição: inicial (POSIN), associada (POSAS) e posições que repetem, resumem ou renovam (POSRE) uma argumentação já inserida no discurso. Na primeira é introduzido um tópico novo, não

mencionado tematicamente em elocuções anteriores; nas posições associadas são introduzidas posições relacionadas com outras já abordadas no curso da interação; enquanto que nas posições que repetem ou renovam um tópico são retomados temas prévios.

2) Disputa

Em toda teoria da argumentação, são centrais o acordo e a sua contraparte, o desacordo. O objetivo de uma estratégia argumentativa, segundo Vieira (2003), consiste em eliminar o desacordo, ou seja, estabelecer um acordo.

De acordo com o modelo de argumentação de Vieira (2003), a disputa pode ser expressa de duas formas: o rechaço (RECH), caracterizado por ser uma resposta contrária a uma posição, com ausência de elementos argumentativos; e a refutação (REFU), que expressa discordância frente a uma posição, com adição de informações que vão de encontro a esta posição.

3) Sustentação

Vieira (2003) considera que a sustentação pode ser classificada como um movimento argumentativo que apóia a posição, por meio dos movimentos argumentativos (MA)⁷ de: justificação, evidência ou explicação. Cada um desses MA, segundo Vieira (2003, p. 76), “fornece informação através da qual o falante induz o ouvinte a tirar uma conclusão a respeito da aceitabilidade ou legitimidade/verossimilidade da posição”.

A seguir, apresentamos os movimentos argumentativos **justificação e evidência empírica**.

3.a) Justificação

⁷ Doravante faremos uso da sigla MA como referência da expressão Movimento Argumentativo.

O movimento argumentativo pelo qual o interlocutor sustenta uma posição é a justificação, através da qual explicita as causas e/ou razões da defesa da sua posição. Geralmente, encontramos a justificação nas orações introduzidas pelos conectivos causais *porque* ou *que* (explícitos ou inferíveis no contexto).

3.b) Evidência empírica

Consoante Vieira (2003, p. 78), “na tradição dos estudos da argumentação, a evidência das provas tem sido considerada como um elemento fundamental”. Os tipos comuns de evidências que há no nosso *corpus* são: os *exemplos*, os *dados estatísticos* e o *argumento de autoridade*.

A exemplificação consiste no relato de fatos típicos ou representativos de determinada situação. Já os dados estatísticos têm grande valor de convicção, constituindo quase sempre prova ou evidência incontestável. Entretanto é preciso ter cautela na sua apresentação ou manipulação, já que a sua validade é também muito relativa: com os mesmos dados estatísticos tanto se pode provar como refutar a mesma tese. O argumento de autoridade se sustenta pela citação de uma fonte confiável, que pode ser um especialista no assunto ou dados de instituição de pesquisa, enfim, uma autoridade no assunto abordado.

A evidência empírica possui um grave peso como estratégia de persuasão porque ampara-se quase sempre em provas consistentes para a defesa de uma posição.

6. Metodologia

O presente trabalho é uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa que, por um estudo de caso, busca investigar a produção de novas formas de significação nas atividades de ensino-aprendizagem à distância provocada pelas mudanças por que a linguagem vem passando, dadas a combinação e a articulação de várias linguagens mediadas por tecnologias de informação e comunicação em meio digital.

Por isso, concordamos com a visão de Bryman (1998) sobre o método de pesquisa qualitativo, porque acreditamos que as relações simbólicas são construídas socialmente, ou seja, a percepção da realidade, embora seja uma experiência subjetivamente significativa, está ancorada em trocas sociais simbólicas, as quais levam o indivíduo a um constante estado de revisão.

Segundo aquele teórico, essa orientação tem resultado em um distinto agrupamento de características: descrição detalhada dos cenários sociais, compreensão do contexto, visão processual da vida, flexibilidade nas abordagens de pesquisa e uma preferência por teorias e conceitos que emergem dos dados.

Pela consideração de que as investigações sobre a linguagem em ambientes educacionais nos quais os cursos de EAD se desenvolvem são recentes nos estudos acadêmicos, esta pesquisa procura identificar as modalidades de linguagem utilizadas em atividades propostas na disciplina de um curso à distância e analisar como elas são combinadas na apresentação de conteúdos.

Constatando, portanto, que são necessárias mais pesquisas que auxiliem a prática de professores em ambientes virtuais de aprendizagem, o presente trabalho objetiva investigar o uso da hipermodalidade, segundo o modelo argumentativo de Vieira (2003) e as reflexões de Lemke (2002a), nas atividades didáticas propostas na disciplina Geografia II do curso de Pedagogia a distância de uma universidade federal de Minas Gerais. Para atingir esse fim, esta investigação é norteada pelas seguintes questões de pesquisa:

3. Quais linguagens são identificadas nas atividades didáticas propostas pela professora/tutora na disciplina Geografia II e que significados elas transmitem?
4. A partir das linguagens encontradas, como elas se relacionam e se realizam nas práticas discursivas da professora/tutora nas atividades didáticas propostas na disciplina Geografia II?

6.1. O contexto da pesquisa

Para os fins desta pesquisa, era preciso encontrar uma disciplina de curso à distância em que houvesse uso variado de modalidades de linguagem convergidas preferencialmente em hipertexto, ou que essas modalidades fossem usadas de forma convergente na disciplina, mesmo que não associadas ao hipertexto.

Primeiramente, foram analisadas disciplinas de alguns cursos que não interessaram a esta pesquisa por não constarem na sua composição recursos hipermodais e multimodais variados, sendo esses cursos praticamente mediados pela modalidade escrita. Após contato por e-mail com a professora da disciplina Geografia II do curso de Pedagogia a distância de uma universidade federal de Minas Gerais e da autorização dela para que tivéssemos acesso à disciplina na plataforma Moodle para analisá-lo (de acordo com as condições desejáveis supracitadas) e constatado que a disciplina atendia a nossa necessidade, começou a ser feita a análise das semanas da disciplina. Portanto, o contexto desta pesquisa é a disciplina Geografia II do curso de graduação em Pedagogia a distância, oferecida no polo de apoio presencial do município de Coromandel (MG) por uma universidade federal de Minas Gerais.

O curso analisado, cuja duração é de 8 semestres letivos, é oferecido pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e teve início no segundo semestre de 2007. O curso se realiza totalmente a distância através do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, com exceção das avaliações e de algumas oficinas, que são realizadas pelos alunos nos polos de apoio presencial.

O curso de Licenciatura em Pedagogia é ofertado em 10 polos localizados em cidades do estado de Minas Gerais. Sua proposta pedagógica é formar profissionais que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças atendidas pela rede pública, garantindo assim eficácia do seu direito à educação. Outro objetivo é contribuir para a ampliação das alternativas de formação de professores à distância e criar novas práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos que estudam à noite ou que trabalham em atividades não discentes, de forma a facilitar seu desempenho na etapa do estágio supervisionado obrigatório.

A estrutura organizacional do curso conta com uma equipe de 14 professores, 113 tutores a distância e 30 presenciais, além da coordenação e da secretaria. Os professores do curso são os responsáveis pelo planejamento e pela gestão das disciplinas e, em conjunto com os tutores a distância, produzem e/ou selecionam os materiais didáticos para a disciplina e as estratégias de aprendizagem na plataforma Moodle.⁸

O tutor a distância é um mediador entre o professor da disciplina e os alunos, pois atua diretamente com esses dois atores e é o responsável direto pela mediação pedagógica realizada no ambiente Moodle, além das avaliações dos alunos.

A disciplina investigada teve duração de 18 semanas e foi dada no primeiro semestre do ano de 2010. Vejamos, a seguir, o *layout* de apresentação da disciplina Geografia II:

⁸ Dados levantados por Barros (2010).

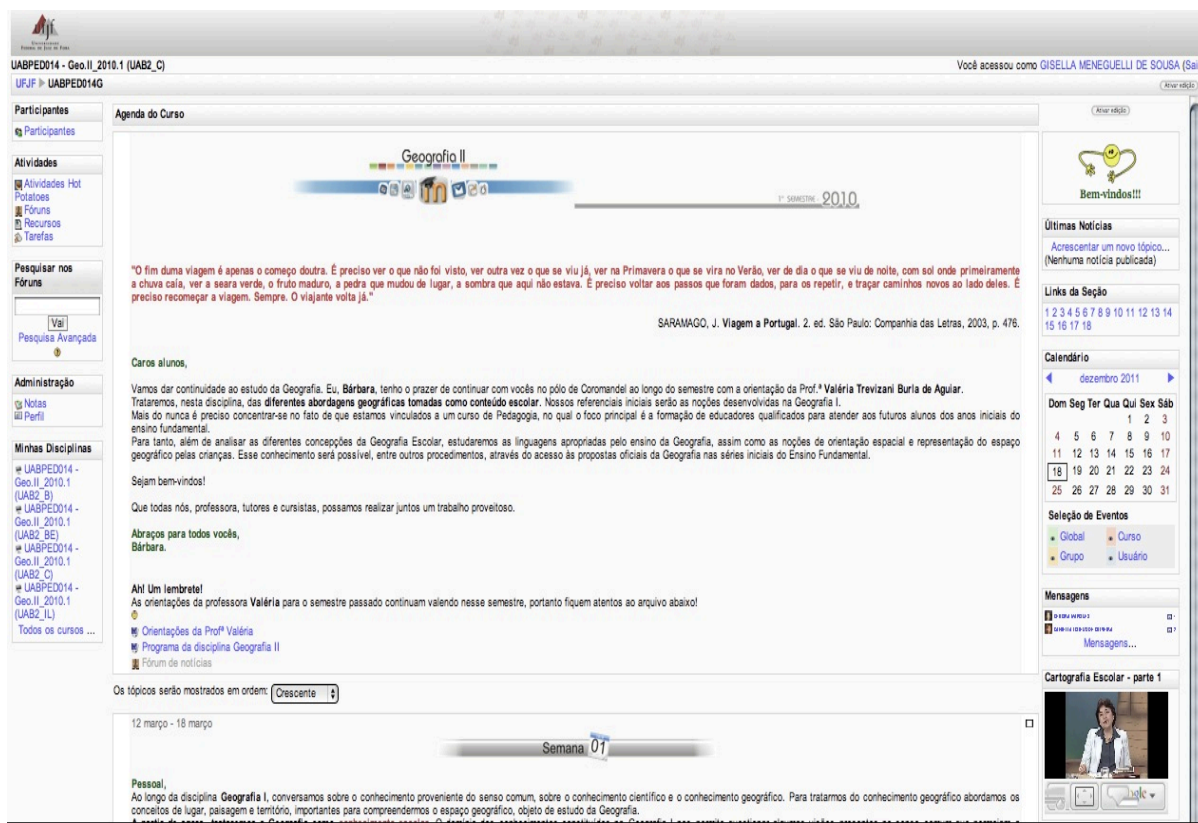


Figura 1 – Apresentação da disciplina Geografia II no Moodle

Os conteúdos da disciplina foram disponibilizados semanalmente para os alunos no Moodle, geralmente partindo de textos teóricos, os quais os alunos deveriam ler para participar das discussões nos fóruns e das demais atividades desenvolvidas na disciplina.

6.2. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são a professora da disciplina e a tutora que atua na disciplina. Os alunos não participam desta pesquisa porque não foi investigada a interação entre eles e a professor/tutora, embora todo o discurso da tutora, a mediadora direta da aprendizagem, seja voltado para eles.

O professor ou pesquisador designado ou indicado pelas universidades vinculadas ao Sistema UAB atua nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisas relacionadas aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema. As atribuições desse profissional são, dentre outras:

- Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade à distância;
- Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade à distância;
- Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino;
- Desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade à distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade à distância.

Para uma melhor avaliação do uso da hipermodalidade na disciplina Geografia II, achamos produtiva a aplicação de um questionário (Anexo 1) com a professora e a tutora da disciplina, a fim de investigar o perfil acadêmico, bem como a relação delas com recursos tecnológicos. O questionário é parcialmente original, visto que algumas questões foram desenvolvidas por mim e outras foram adaptadas do modelo aplicado por Saito (2011) em sua dissertação de mestrado, quem também desenvolveu uma pesquisa sobre o uso de TICs no ensino.

No Bloco I do questionário, as questões de 1 a 9 buscam identificar a formação que professora e tutora tiveram para atuar em um curso a distância. No Bloco II do questionário, as questões de 10 a 25 focam a experiência da professora e da tutora com recursos de informática e com preparação de material didático para educação a distância. Embora as questões do Bloco I não sejam uma variável considerada na pesquisa, elas buscam identificar a experiência da professora/tutora com a EAD e, portanto, com a elaboração de material didático para essa modalidade de ensino.

As questões do Bloco I revelaram que a professora tem uma vasta experiência como docente no ensino presencial e está há 3 anos lecionando na EAD, o que talvez justifique a formação inicial e continuada que a professora obteve para atuar na EAD, visto ser uma prática didática recente na sua vida profissional. A professora avaliou as capacitações que recebeu como satisfatórias para a docência na EAD.

No Bloco II, a professora informou que recebeu instrução para elaborar materiais didáticos para o contexto da EAD e que costuma usar diferentes linguagens nos materiais.

A professora informou no questionário ser a única responsável pela elaboração do

material, embora uma das atribuições do tutor seja apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes e a tutora tenha declarado elaborar o material da disciplina junto com a professora. Entretanto, a tutora declarou nunca ter recebido capacitação para elaborar material didático para a EAD. Não sabemos, ao certo, o que a tutora interpreta como *elaboração de material didático*, ou se, após a professora ter elaborado o material, discutiam juntas se ele estava adequado para o polo de apoio presencial. Infelizmente, dado o tempo de desenvolvimento desta pesquisa, não pudemos averiguar essas lacunas.

Enfim, decidimos inserir a tutora como sujeito desta pesquisa, uma vez que nos interessa analisar o uso da hipermodalidade nas atividades das disciplina Geografia II e é a tutora, juntamente com a professora, que apresenta essas atividades para os alunos.

O tutor é o profissional selecionado, por edital de seleção, pela universidade em cujo curso irá atuar. A ele cabe descrever as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos projetos pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos. As atribuições do tutor, dentre outras, são:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre professores e estudantes;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino.

Utilizamos como instrumento de nossa pesquisa um questionário aplicado com a professora e com a tutora da disciplina, a fim de que pudéssemos analisar as aulas tendo em vista a preparação desses sujeitos na elaboração de conteúdos hipermodais. Tanto o questionário como a análise das atividades mostraram que a professora da disciplina Geografia II recebeu pelo menos uma capacitação para elaborar materiais didáticos para cursos a distância, uma vez que o desenho do curso, a forma como os materiais são apresentados e os recursos empregados revelaram que a professora tem algum conhecimento acerca de que esses instrumentos produzem efeitos significativos.

Entretanto, embora a professora tenha declarado em questionário que é a única responsável pela elaboração dos materiais didáticos e a tutora tenha declarado em questionário que ambas produziram-nos, concluímos que a participação da tutora na

elaboração dos conteúdos é fundamental, visto ser ela a mediadora entre esses conteúdos e os alunos. Portanto, se a tutora tem conhecimento das razões que motivaram a estrutura da disciplina da qual é mediadora, as estratégias retóricas de que pode lançar mão podem favorecer os efeitos de sentido que a professora, ao elaborar as atividades, tivera a intenção de produzir. Na via oposta, se a tutora não é incluída no processo de elaboração do material didático, pode haver o risco de ela usar recursos de linguagem que enfraqueçam as intenções da professora.

6.3. O *corpus* da pesquisa e os procedimentos de análise

O *corpus* de análise desta pesquisa é constituído das atividades propostas nas 18 semanas da disciplina Geografia II do curso de Pedagogia a distância de uma universidade federal localizada em Minas Gerais, oferecido no polo de Coromandel (MG), e de um questionário. Entretanto, cabe salientar que, embora a disciplina tenha sido estudada em sua totalidade, fizemos um recorte escolhendo 14 semanas para serem detalhadamente analisadas, a fim de não incorrerem na descrição dos mesmos fenômenos.

Pesquisadores como Kress (1998), Lemke (2002), Oliveira (2006), dentre outros, vêm se dedicando a investigar o uso de vários signos em textos hipermodais e multimodais, principalmente cujos conteúdos são voltados para a aprendizagem. O aumento do interesse por pesquisas desse tipo acompanha o crescimento do fluxo dos processos intersemióticos com os quais estamos em contato cotidianamente - e mais ainda com as experiências em ambientes digitais - e com os quais, portanto, devemos estar preparados para interagir.

Por isso, é preciso que os educadores sejam preparados pelas instituições educacionais para lidar com essa nova paisagem comunicacional, pois, de outra forma, os leitores ficarão perdidos diante da corrente de informações e das novas formas como elas são disponibilizadas na rede virtual.

Dois autores revistos neste trabalho, Lemke e Kress, dedicam-se, sobretudo, a investigar a relação sógnica verbo-visual, que é a mais utilizada no curso por nós analisado. Esse recorte parece ter justificativa no que propõe os dois semiólogos sobre o poder multiplicador de sentidos da relação complementar entre linguagem visual e linguagem verbal em textos (hiper)multimodais.

Nesta pesquisa, estamos diante de um fenômeno linguístico recente, que são as mudanças que os fenômenos de linguagem vêm sofrendo com a inserção das tecnologias nas

práticas de linguagem no âmbito da Educação, mais especificamente no que diz respeito à produção de materiais hipermodais. Para tentar analisar e explicar esses fenômenos, recorreremos ao pensamento de Lemke (2002a) de que a hipermodalidade é um conceito que nomeia a interação palavra-imagem-som de forma significativa. Para explicar como essa significação ocorre, o estudioso apropria-se das reflexões de Halliday (1978, 1994), demonstrando a relação dos signos linguísticos sobre a funcionalidade de recursos para a construção potencial de significados.

Proponho aqui que uma maneira útil para compreender os recursos de *design* proporcionada pela hipermodalidade é considerar combinações multiplicativas dos significados aparentes, performativos e organizacionais e os recursos de cada modo semiótico (LEMKE, 2002a, p. 300).

A análise dos dados que vamos iniciar será guiada pelo esquema de Lemke (2002a) para análise dos significados de composições multimodais, no qual constam os significados i) **aparente**; ii) **performativo**; iii) **organizacional**, os quais, conforme já vimos no capítulo 3, referem-se, respectivamente a: i) apresentação de um estado de coisas através de imagens, de textos verbais, de sons, ou seja, aquilo que é apresentado, que está à mostra, que é evidente; ii) significados mais profundos ou pressupostos, indicando o que está acontecendo na comunicação apresentada pelo significado aparente, tanto acerca do conteúdo quanto sobre a relação entre os participantes; iii) significados que organizam os conteúdos apresentados pelos dois anteriores, fazendo um elo entre os elementos utilizados na estruturação do texto.

Costuramos as funções propostas por Lemke com a argumentação subjacente ao discurso hipermodal questionando se essa nova arquitetura de linguagem, na qual são combinados vários signos, pode vincular novos recursos argumentativos. De acordo com Koch (2009), a interação social dada por intermédio da língua é essencialmente argumentativa. Entretanto, queremos estender essa característica argumentativa da linguagem verbal para outros signos e para combinação entre eles, concordando, portanto, com a linguista quando diz que o discurso é dotado de intencionalidade. Também alinhamos-nos com Eco (1988) acerca da necessidade da ampliação do problema linguístico ao da significação em todos os níveis (incluídos os não verbais), visto ser a Semiótica uma disciplina que explica como funcionam a comunicação e a significação. Nas palavras do estudioso italiano (1988, p. 19), “La semiótica es la disciplina que estudia las relaciones entre el código e el mensaje, y entre el signo y el discurso”. Considerando isso, as análises

semióticas de Lemke tornaram-se significativas para este trabalho, principalmente ao serem relacionadas ao modelo argumentativo de Vieira (2003).

Para guiar o nosso estudo, reunimos as categorias semióticas de Lemke (2002a) e o modelo de análise de Vieira (2003), conforme mostra a Tabela 5 abaixo. Adaptamos o modelo de Vieira (2003) de acordo com o nosso *corpus*, consoante as seguintes justificativas: mantivemos a **posição**, uma vez que ela é a tese ou o ponto de vista que será defendido pela professora/tutora, abrigando uma ideia (informação, conteúdo proposicional) e os movimentos argumentativos relacionados a ela: **posição inicial** (POSIN), **posição associada** (POSAS) e **posição reintroduzida** (POSRE). Optamos por elidir a **disputa** de nossa análise, que se refere a um desacordo entre as partes sobre a posição, já que esse componente está presente apenas nos fóruns de discussão, onde a palavra é dada aos estudantes, os quais não integram nosso *corpus*. Por fim, utilizamo-nos do conceito de **sustentação**, que é o componente de apoio das posições, que corresponde a **justificação** e **evidências** (exemplos, dados estatísticos, argumento de autoridade), que estão presentes no nosso *corpus*.

A partir dos significados propostos por Lemke (2002a) e das categorias usadas por Vieira (2003), elaboramos um guia de análise para os nossos dados:

COMPONENTES ARGUMENTATIVOS	SIGNIFICADOS
Posição	Significado Aparente
	Significado Performativo
Sustentação	Significado Performativo
	Significado Organizacional

Tabela 5 – Guia de análise

A proposta desse guia é para usá-lo como um instrumento que possa nortear a análise dos nossos dados. Embora os significados **aparente**, **performativo** e **organizacional** propostos por Lemke (2002a) sejam imbrincados uns nos outros, elaboramos a Tabela 5 para fins práticos, para mostrar o diálogo dessas categorias com o modelo argumentativo de Vieira (2003).

Passemos ao próximo capítulo, no qual os dados serão analisados para respondermos as questões de pesquisa propostas neste trabalho.

7. Análise de dados

Nos três primeiros capítulos desta pesquisa, procurei construir uma base teórica acerca de novas formas de significação possíveis em contextos digitais que abarcam linguagens em convergência e, no quarto capítulo, apresentei a base metodológica de investigação do uso de recursos hipermodais na disciplina Geografia II de um curso de Pedagogia a distância. Nesta seção, apresento a disciplina e analiso-a buscando responder as perguntas que orientam esta pesquisa.

Em relação a primeira delas, “Quais linguagens são identificadas nas atividades propostas pela professora/tutora na disciplina Geografia II e que significados elas transmitem?”, no campo geral da disciplina (Figura 2), verifica-se o uso dos signos verbal, visual e sonoro, havendo predominância do verbal sobre as demais linguagens. A linguagem visual está inscrita no texto verbal através do *layout*, do uso de cores e de recursos tipográficos e também no vídeo que se encontra no canto inferior direito da tela, único momento do curso no qual é utilizado o signo sonoro. Nos hipertextos das semanas constitutivas da disciplina, também encontramos muitas imagens, uma vez que elas são fontes materiais do ensino de Geografia (vide Anexo 2 e Anexo 3).

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'http://www.uab.ufjf.br/course/view.php?id=3739'. The page is titled 'Curso: UABPED014 - Geo.II_2010.1 (UAB2_C)'. The main content area contains a quote in red text: "O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se viu no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre. O viajante volta já." Below this is a citation: 'SARAMAGO, J. Viagem a Portugal. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 476.' The page also includes a sidebar with 'Minhas Disciplinas' listing various courses, a 'Pesquisa Avançada' button, and a 'Links da Seção' section. A calendar for December 2011 is visible, along with a 'Seleção de Eventos' section showing 'Global', 'Curso', and 'Grupo' options. A 'Mensagens' section lists messages from 'DEBORA MARQUES' and 'DANIELLA LISIEUX DE OLIVEIRA'. At the bottom right, there is a video player titled 'Cartografia Escolar - parte 1' showing a woman speaking.

Figura 2 – Predominância do signo verbal sobre o signo visual

Na explicação dos recursos visuais e dos efeitos que podem ser obtidos deles, por exemplo, Dondis (2007) e Kress (1998) destacam que para a composição de uma mensagem visual é criado um *design* a partir de cores, formas, texturas, iluminação, tons, proporcionalidade, posição, de modo que esses elementos sejam relacionados interativamente, a fim de se obter um significado.

Da forma como a apresentação da disciplina está visualmente exposta, o uso de cores e de *hiperlinks* tem relevância na estruturação da disciplina. Embora não haja imagens na semana de apresentação, apenas conteúdos verbais fazem a mediação com os alunos, foram empregados recursos visuais na disponibilização desses conteúdos.

A primeira lexia da Figura 2, destacada em vermelho no topo da página, é um trecho de um texto literário do escritor José Saramago, cujo intuito é buscar uma reflexão dos alunos sobre as possibilidades de se lançar uma mirada sobre um objeto de uma nova forma, por uma outra perspectiva, o que mostra o caráter intertextual da disciplina. Essa característica intertextual da disciplina sinaliza, segundo Lemke (2002a), o posicionamento da professora (significado performativo) sobre a construção das atividades da disciplina, que deve privilegiar o diálogo com outros saberes, justamente para promover outros olhares sobre um mesmo objeto; além de promover a continuidade entre a disciplina Geografia Escolar I, que acabou, e a Geografia Escolar II, que se inicia.

Se aprofundarmos a nossa análise do texto de apresentação da disciplina Geografia II (Figura 2), partindo para uma leitura dos significados organizacionais, percebemos que o uso de cores e de recursos tipográficos (verde, vermelho, azul, negrito) sinaliza informações distintas, tais como ênfase, chamamento, saudação, além de o uso desses recursos tornarem o ambiente mais familiar para o aluno, indicando que tipo de relação é estabelecida entre autor e leitor, no nível performativo. O uso de cores em textos verbais com conteúdos de aprendizagem, consoante Istrate (2009), deve ativar objetivos, tais como: reconhecimento da ideologia e da intenção interna das mensagens simbólicas oferecidas pelo significado não específico da expressão visual.

As cores verde e vermelho são as mais usadas no curso da disciplina. Segundo Istrate (2009), o uso de diferentes cores em seções ou tópicos podem ser empregadas para dar senso de direção ao material, além de as cores terem a função de influenciar o comportamento, a emoção e a atitude das pessoas. A cor verde tem um efeito positivo, calmante, relaxante e expressa concentração e autoavaliação. Já o vermelho

é estimulante, provocativo e incita uma ação no nível psicomotor e na estimulação intelectual, facilitando a associação de ideias (ISTRATE, 2009, p. 8).

Na disciplina investigada, a cor **verde** é sempre utilizada com o intuito de abrir e fechar a interação, servindo como marca de saudação no início da aula e de despedida no fim, atuando, portanto, de forma mais amigável. Já a cor **vermelha** é usada como realce ou lembrete, forma de chamar a atenção para uma informação importante que em seguida será anunciada, dado o seu caráter associativo. O uso da cor **azul** serve de marcação padrão na rede virtual para os *hyperlinks*. O **negrito**, assim como o **vermelho**, tem a função de dar relevância a uma informação, que pode ser a execução de uma tarefa ou o cumprimento de um prazo ou uma postagem nova na semana.

Fazendo uma análise organizacional dos conteúdos, o uso de cores diferentes para atingir fins comunicativos distintos faz-nos pressupor que a professora tem alto nível de letramento visual, já que parece compreender a especificidade do uso de cada recurso. O uso de cores e de tipografias para destacar informações com intenções comunicativas diferenciadas é um recurso visual importante na construção significativa do texto para os alunos, seja para dar destaque a uma informação, sinalizar mudança temática, alertar para o cumprimento de uma tarefa ou do término de um prazo, ou para iniciar e terminar a interação. Essa coerência estrutural é mantida em todas as semanas da disciplina, conforme podemos observar nas Figuras 3, 4 e 5.

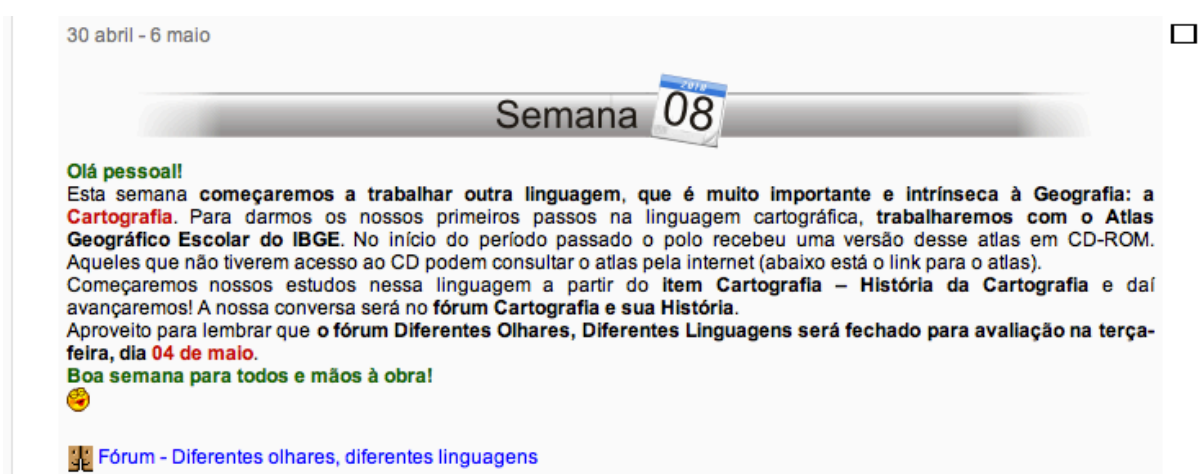


Figura 3 – Uso de recursos verbo-visuais

19 março - 25 março

Semana 02

Olá pessoal!

Dando continuidade aos estudos, faremos a **leitura do texto 3**, que é **um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais** para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, segunda parte – Geografia.

Para quem tem acesso ao livro a referência é a seguinte:
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
Leitura do trecho da página 103 a 119.

Para quem preferir ou para quem não tem acesso ao livro, deixo anexo o arquivo no qual também pode ser lido o trecho, que aqui se encontra **entre as páginas 71 e 79.**

O espaço para discutirmos o texto 3 será o fórum – PCNs.

ATENÇÃO! Aproveito para informar que **o fórum - Geografia Escolar será encerrado para avaliação no dia 25 de março**, quinta-feira, portanto, participem!

Bons estudos para todos!

 [Fórum - Geografia Escolar](#)

 [Fórum - Organizando Grupos](#)

Figura 4 – Uso de recursos verbo-visuais

7 maio - 13 maio

Semana 09

Olá pessoal!

Temos muitas coisas essa semana! Uma nova tarefa e também a **nossa oficina que ocorrerá no sábado dia 15!** Finalmente poderei conhecer vocês pessoalmente!!! 😊

Continuamos nessa 9ª semana de trabalho com as discussões a respeito de Cartografia, porém agora ampliando as discussões! Continuaremos utilizando o fórum "Cartografia e Sua História". Aqueles que ainda não leram, por favor leiam o item "Cartografia - O que é?". **Lembrem-se de focar nas novas questões colocadas, ok?!**

Sobre a tarefa, fiquem atentos aos prazos, e principalmente ao que esta sendo pedido e atenção na formatação, ok?! Abro um fórum específico para que eventuais dúvidas sobre a tarefa sejam sanadas!

Ah! Tenho um aviso para vocês! O tema do programa **Globo Ciência** deste **sábado** (amanhã, 08/05) **será Cartografia**, às 6 h e 30 min. Sim, é bem cedo, mas quem tiver disposição para assistir, o faça, pois pode ser bem interessante!

Besos para todos!

 [Tarefa – Trabalhando com Diferentes Linguagens](#)

 [Norma para Formatação de Trabalhos](#)

Atenção Pessoal!

Gostaria que no dia da nossa oficina vocês levassem numa folha de papel **um desenho simples** - um croqui - **traçando o caminho de sua casa até o polo**, caso prefiram, vocês podem traçar outro caminho que desejarem. No dia da oficina, vou levar algum material, mas **preciso que vocês levem tesourinha, cola, régua, lápis e borracha**. Vamos trabalhar em grupo, na hora nos dividimos... ok?

Teremos a sessão cinema (**ainda confirmaremos o horário e também se outras pessoas da comunidade poderão participar**), veremos um episódio da série Cidade dos Homens, tem 30 minutos de projeção, o assunto versa sobre a dificuldade que uma comunidade não urbanizada encontra na hora de receber cartas. Logo a seguir, iniciaremos uma discussão sobre o episódio.

Beijos e conto com a presença para todos!

Figura 5 – Uso de recursos verbo-visuais

Ainda na análise organizacional, quando os recursos visual e verbal são utilizados juntos, verificamos uma hierarquia de relevância atribuída às informações

que por eles são marcadas. Geralmente a informação destacada em vermelho está inserida em uma sentença em negrito. Portanto, o vermelho propõe chamar maior atenção para um núcleo informacional ao qual já foi atribuído importância.

Verificamos também, no nível organizacional, que o uso de cor na disciplina Geografia II tem funções coesiva e dêitica, marcando o início e o término das lexias (hipertextuais e textuais), quando, por exemplo, a professora/tutora inicia a aula com o vocativo *caros alunos* destacado em verde e a finaliza com a saudação *abraço para todos vocês* com a mesma cor.

Como exemplo do uso de recursos visuais mencionados, vejamos a semana 2 (Figura 6), na qual é dada continuidade aos estudos de Geografia, no nível aparente, com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No fim da aula da semana 2, a tutora chama a atenção para algo que vai destacar como sendo de muita importância, uma vez que ela grava a palavra “atenção” em MAIÚSCULO e em **vermelho**.

Além disso, a professora/tutora, como recurso dialógico para se incluir como sujeito participante da aprendizagem dos alunos, usa a primeira pessoa do plural – *faremos, discutirmos* –, mas, ao inserir o chamamento “Atenção!”, ela muda o foco do discurso para si através do uso da primeira pessoa do plural *aproveito*. Esse distanciamento entre tutora e alunos é um gancho para o uso do imperativo *participem* após o argumento de que o fórum de discussão será encerrado em poucos dias. No nível performativo, o distanciamento discursivo deixa implícito que o papel a ser executado é dos alunos, excluindo-se a tutora, o que parece justificar a mudança pessoal dos verbos e o uso do imperativo. Segundo Lemke (2002a), o verbo imperativo orienta o leitor, pois demanda dele uma ação.

19 março - 25 março

Semana 02

Olá pessoal!

Dando continuidade aos estudos, faremos a **leitura do texto 3**, que é **um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais** para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, segunda parte – Geografia.

Para quem tem acesso ao livro a referência é a seguinte:
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
Leitura do trecho da página 103 a 119.

Para quem preferir ou para quem não tem acesso ao livro, deixo anexo o arquivo no qual também pode ser lido o trecho, que aqui se encontra **entre as páginas 71 e 79.**

O espaço para discutirmos o texto 3 será o fórum – PCNs.

ATENÇÃO! Aproveito para informar que **o fórum - Geografia Escolar será encerrado para avaliação no dia 25 de março**, quinta-feira, portanto, participem!

Bons estudos para todos!

 [Fórum - Geografia Escolar](#)

 [Fórum - Organizando Grupos](#)

Figura 6 – Uso de recursos visuais

O argumento sobre a importância dos PCNs para o conteúdo da aula da semana 2 (Figura 6) é marcado com o uso da cor vermelha, bem como o uso de negrito em “leitura do trecho da página 103 a 119 e entre as páginas 71 e 79” orienta a leitura que o aluno deve realizar, ou seja, ambos os recursos são usados com a função de realce, no nível organizacional.

Percebemos a partir das teorias Dondis (2007) e Istrate (2009) que os recursos visuais provocam efeitos práticos, uma vez que podem interferir em comportamentos emocionais e cognitivamente. A professora/tutora parece saber da importância, pois, desses recursos, visto que eles são amplamente explorados na disciplina com funções bastante afins àquelas apresentadas por Istrate (2009).

Na tentativa de responder a segunda questão de pesquisa, “A partir das linguagens encontradas, como elas se relacionam e se realizam nas práticas discursivas da professora/tutora nas atividades propostas na disciplina Geografia II?”, iniciaremos a nossa análise com a primeira semana de curso, na qual a organização dos conteúdos da disciplina parece partir do pressuposto de que haverá um leitor ativo e “operador da linguagem, capaz de ler um signo múltiplo – verbivoco-visual” (FERRARA, 2009, p. 43), pois é apresentado ao aluno um sistema intersemiótico, isto é, são inter-relacionados de forma dialógica os signos verbal e

visual, como mostra a Figura 7. Esse é um caso de intratextualidade, ou seja, um diálogo que se produz entre os signos no interior de um mesmo texto para que a informação apresentada/representada em signos diferentes amplie a significação para o estudante, pois ele tem mais de uma forma de conhecer um novo tópico.

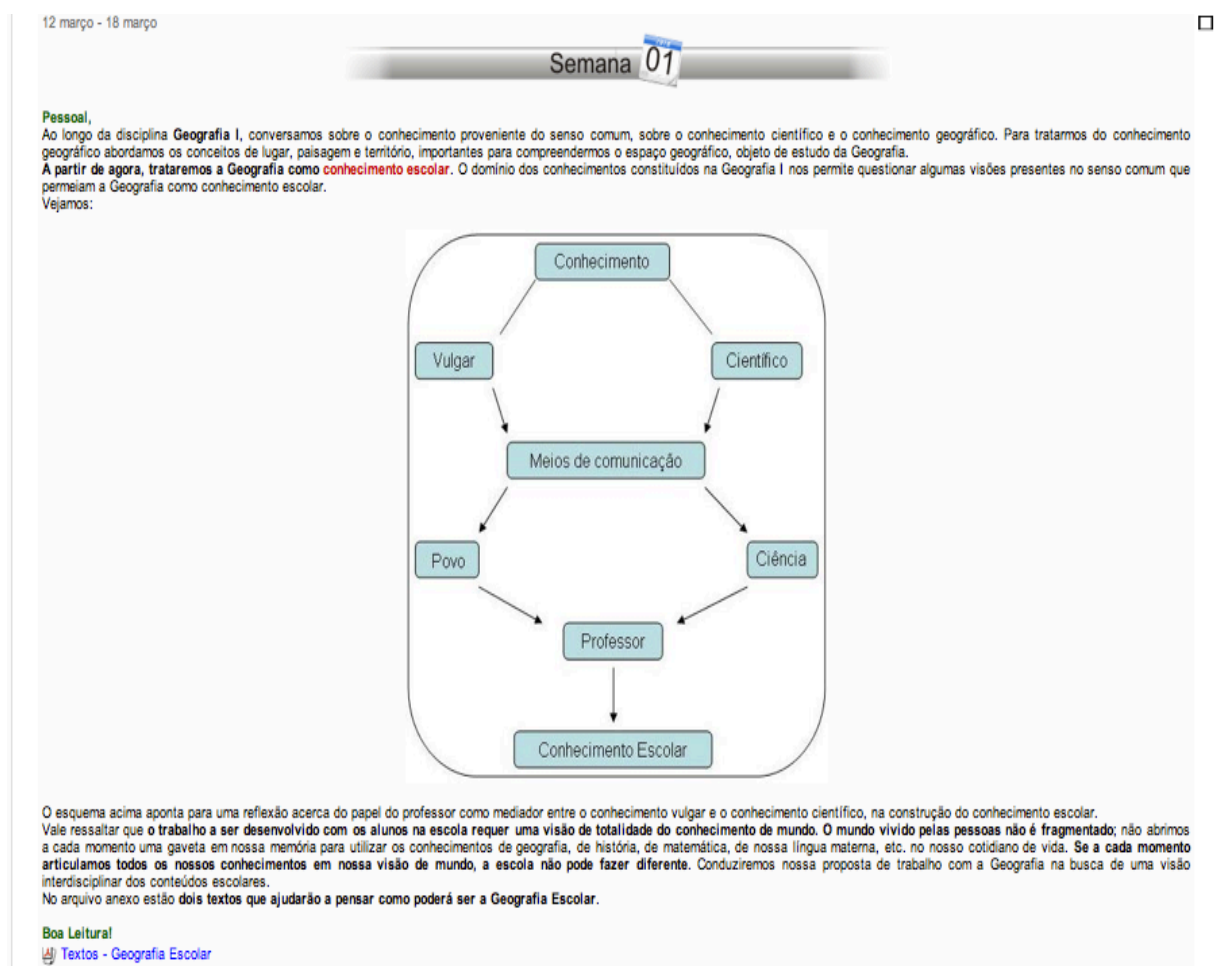


Figura 7 – Exemplo de uso de recursos verbo-visuais

A professora/tutora continua usando os recursos visuais de cores e negrito para dar destaque aos tópicos que julga serem relevantes para o aluno, tais como: conhecimento escolar, visão de totalidade do conhecimento do mundo e o mundo vivido não é fragmentado. De acordo com Lemke (2002a), a representação visual e a representação verbal complementam uma a outra, se usadas de forma coordenada e integrada, na construção de significados. De acordo com o semiólogo, diferentes sistemas semióticos combinados e integrados produzem uma gama de novos tipos de significados mais específicos e que não estariam disponíveis isoladamente. Também Braga (2004), nesse sentido, diz que, como os significados veiculados pelas diferentes

modalidades de linguagem não são independentes entre si, as possibilidades de construção de sentido se ampliam em relação ao uso de uma única modalidade, uma vez que cada uma delas se complementam, auxiliando na interpretação geral.

Verificamos na Figura 7 que essa integração não só ocorre, como também ressignifica a informação quando é dado um destaque verbo-visual à posição inicial (POSIN) defendida de que a Geografia será tratada na disciplina como um conhecimento escolar, como pode ser visto na relação de destaque em: **a partir de agora trataremos a Geografia como conhecimento escolar**. O recurso visual tem, nesse caso, função performativa, pois reforça essa posição da professora/tutora. Para reforçar que os conteúdos da disciplina Geografia I e II mantêm um elo de continuidade temática, a tutora apresenta um esquema visual sobre como o conhecimento circula no mundo até chegar ao professor, mediador na escola do conhecimento de senso comum e do conhecimento científico e responsável por articulá-los e transformá-los em conhecimento escolar.

Analisando a Figura 7, no desenho da aula, o tema da aula “a Geografia como conhecimento escolar”, no nível aparente, remete o leitor ao que está mais evidente, através de recursos visuais, os quais deixam saliente que o professor é o mediador do conhecimento escolar. A expressão verbal, cujo destaque em vermelho desvia o olhar do leitor do esquema visual para ela, enfatiza a importância do conhecimento escolar para o tema da aula.

É dado um destaque maior ao esquema visual, no nível organizacional, visto estar ele localizado no centro da tela, visando a direcionar o olhar do leitor primeiramente para a informação visual. O esquema visual também revela a estratégia da tutora em dar destaque a que tipo de conhecimento o professor deve mediar, reforçando o destaque que foi dado visualmente ao texto verbal.

As escolhas da professora/tutora pelo uso combinado de informações verbo-visuais e a forma de disponibilizá-las na aula da semana 1 (Figura 7) produz uma significação de importância das informações apresentadas visualmente, tanto no esquema como nos destaques dados pela cor. Essa integração verbo-visual organiza as informações relevantes para o estudante, orientando a sua leitura para o conteúdo de destaque.

Para dar mais reforço à POSIN, a tutora apresenta uma sustentação disponibilizada no *hiperlink* [Textos – Geografia Escolar](#), no qual o aluno poderá

aprofundar a sua leitura a partir de um texto produzido por um especialista da área, sendo esse tipo de evidência empírica um argumento de autoridade.

Verificamos, ainda, no *hiperlink* [Textos – Geografia Escolar](#) que o autor utiliza uma exemplificação para se balizar:

Outras publicações, como por exemplo o Almanaque Abril, apresentam como assuntos referentes à geografia os itens ‘relevo, vegetação, clima, ecologia, hidrografia, plataforma continental e ilhas oceânicas, e a presença brasileira na Antártica’. É a isso que se reduz a Geografia? Poderíamos argumentar que é uma publicação sem cunho científico e que, portanto, lida com o senso comum. Mas é nesse tipo de publicação que se divulga a imagem da geografia para amplas camadas da população.

Na organização da aula, é feito um elo entre as informações apresentadas. Primeiramente, observamos que é dada centralidade ao esquema visual, conforme já apresentado, uma vez que nele está contido o caminho que deve percorrer o conhecimento que o professor irá usar nas aulas de Geografia. Esse esquema está entre lexias verbais, nas quais são dados destaques a informações que estão no esquema, mas expandindo seu conteúdo por meio de justificativas e evidências que reforçam a tese apresentada pela tutora. A tutora encerra a aula com o *hiperlink* [Textos – Geografia Escolar](#), no qual consta o texto de um profissional da Geografia como forma de respaldar o seu posicionamento e dar também um caráter científico ao seu argumento.

No nível organizacional, a cor vermelha, usada para destacar a expressão verbal **conhecimento escolar**, promove a associação da ideia de que a Geografia ensinada na escola deve ser proveniente do conhecimento escolar, o qual agrega dois tipos de conhecimento: o vulgar e o científico. Isso mostra a orientação da disciplina, uma vez que são consideradas outras fontes de conhecimento que não são legitimadas pela ciência, além de desmistificar o papel do professor como figura central do processo de ensino-aprendizagem (significado performativo).

Na 5ª semana (Figura 8), a tutora começa a aula lembrando aos alunos que há uma tarefa em andamento e explica a importância dela com o uso do movimento argumentativo **justificação**: “tal tarefa nos faz refletir sobre a importância do trabalho que o professor tem ao definir o material de apoio para a sua turma”.

Nesse movimento argumentativo, há uma gradação argumental de importância sobre o tema da aula “**a importância do trabalho que o professor tem ao definir o material de apoio para a sua turma**”, pois no trecho em negrito ainda é dado destaque, em vermelho, sobre o material didático na prática docente.

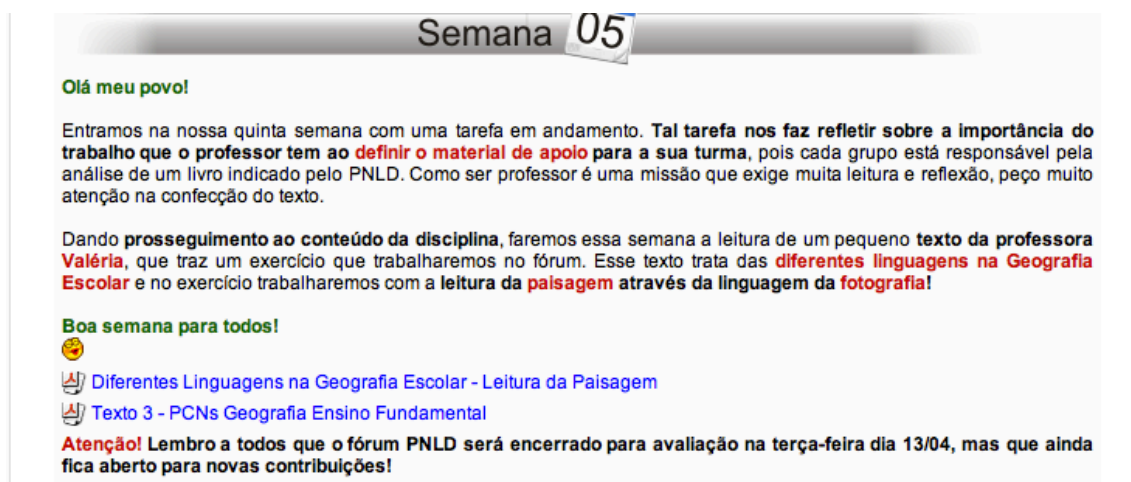


Figura 8 – Uso de recursos verbo-visuais

Os estudantes ainda têm a tarefa de ler o *hiperlink* [Diferentes Linguagens na Geografia Escolar - Leitura da Paisagem](#), cujo título, no nível aparente de significação, parece considerar o uso de recursos semióticos no estudo da Geografia, uma vez que é trabalhada a leitura de paisagem e de fotografia – foco da aula.

Nesse *hiperlink* há uma posição associada à posição inicial “a importância do trabalho que o professor tem ao definir o material de apoio para a sua turma”. A posição associada é que o ensino de Geografia deve recorrer a diferentes fontes de informação para produzir uma visão crítica do conhecimento. Ela não só ampara a posição inicial como também a amplia, visando à reflexão sobre o uso do livro didático na Geografia desde uma perspectiva histórica até o papel desse instrumento contemporaneamente, visto que o livro didático não é o único suporte para a aprendizagem, ao inserir a posição associada (POSAS):

Diferentes fontes de informação, dentro e fora da sala de aula, significa recorrer a relatos de observações, a fotografias, textos de jornais, de revistas e de outros livros, além do didático, televisão, rádio, filmes, jogos, vídeos, sites na internet e fontes orais que compõem um vasto e rico material a ser utilizado no processo de ensino/aprendizagem de Geografia.

O significado performativo dessas posições (iniciais e associadas) revela que para a professora/tutora da disciplina o conhecimento se constrói de forma dialógica, na interação entre professores e estudantes.

A posição inicial (POSIN) “a importância do trabalho que o professor tem ao definir o material de apoio para a sua turma” é sustentada ainda por uma posição repetida (POSRE):

Isto significa que o ensino de Geografia deve recorrer ao conhecimento do aluno e a diferentes fontes de informações que professores e alunos podem buscar ao longo do processo de construção e de reelaboração crítica do conhecimento. Isto significa que não há um conhecimento pronto e a ser transmitido por uma ou duas fontes de informações, mas que ele está em permanente processo de construção e de reconstrução. A repetição da expressão explicativa isto é reforça esses argumentos.

Nessa posição repetida vemos a expansão do argumento da posição inicial dando, portanto, mais ênfase à opinião pelo uso da expressão explicativa “isto significa”.

No *hiperlink* [Diferentes Linguagens na Geografia Escolar – Leitura de Paisagem](#) ainda há uso do movimento argumentativo evidência empírica do tipo **argumento de autoridade**, retirado de um manual de formação de professores: “É de fundamental importância que os alunos sejam incentivados a construir em sala de aula um banco de dados sobre os diversos temas trabalhados em geografia”. Esse movimento argumentativo ainda é reforçado pelo movimento argumentativo exemplificação, visto que exemplifica como deve ser constituído o banco de dados:

Esse banco de dados pode ser composto por recortes de jornais e de revistas, além de organizar um arquivo de imagens que poderá ser manipulado pelos alunos, permitindo a leitura, a comparação das informações contidas, a análise e o estabelecimento de correlações que conduzem a compreensões diferenciadas do espaço geográfico.

O tema da aula, que é a definição do material didático pelo professor, e a inserção do novo tópico na semana 5 “a importância do uso de diferentes linguagens no estudo sobre paisagens”, no nível aparente, estão visualmente à mostra. O uso de negrito e da cor vermelha, sobretudo nas expressões “material de apoio e diferentes

linguagens”, revela que a importância da definição do material didático pelo professor é que nele deve ser contemplado o uso de diferentes linguagens, destaque que também é dado pelo *hiperlink* [Diferentes linguagens na Geografia Escolar – Leitura da Paisagem](#). No significado organizacional, a ordem em que os *hiperlinks* são apresentados revela que para a professora/tutora o texto sobre leitura de fotografia é mais importante do que o texto sobre os PCNs. Além disso, o elo entre os recursos visuais e a expansão da leitura propiciada por esse *hiperlink* reforçam, no nível performativo, o argumento da professora/tutora e do próprio *hiperlink*, que também valida a posição da professora.

Agora, vejamos a relação argumental estabelecida pela professora/tutora entre as semanas 5 e 6 (Figura 8 e Figura 9):

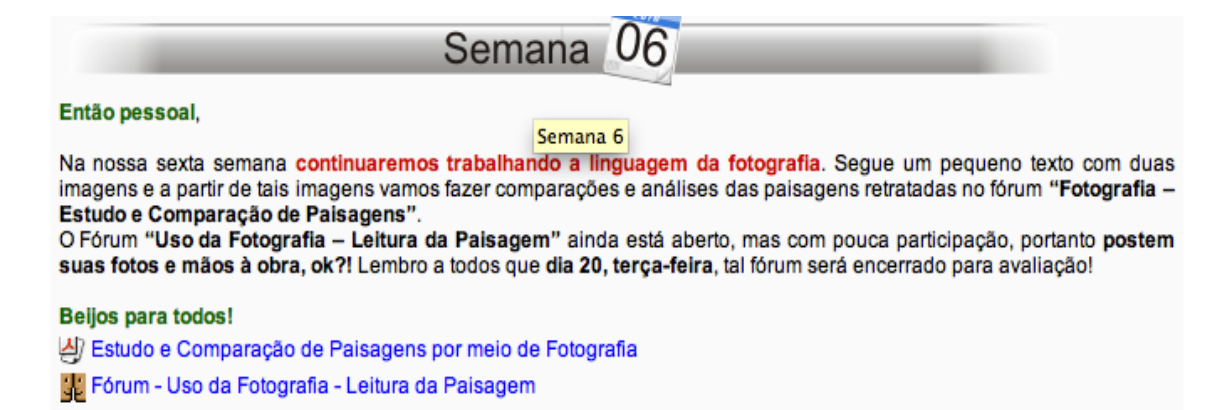


Figura 9 – Uso de recursos verbo-visuais

A professora/tutora começa a semana mencionando, implicitamente, a posição inicial do *hiperlink* [Diferentes Linguagens na Geografia Escolar – Leitura da Paisagem](#) (Figura 8) de que o uso de diferentes linguagens significa que não vale mais só a palavra do professor em suas aulas expositivas. Ela continua na mesma posição com o uso da perífrase verbal “continuaremos trabalhando a linguagem da fotografia” para apresentar a importância da fotografia para a Geografia.

No *hiperlink* [Estudo e Comparação de Paisagens por meio de Fotografia](#) (expansor significativo do tema da aula 6), a posição inicial “Compreender a noção de paisagem é importante para auxiliar no entendimento do espaço geográfico” é sustentada pelo movimento argumentativo evidência empírica do tipo **argumento de autoridade**, ao citar Milton Santos, um dos mais importantes geógrafos brasileiros:

“Temos a tendência de negligenciar o todo”, mas é bom lembrar que “mesmo os conjuntos que se encontram em nosso campo de visão nada mais são do que frações do todo”. Mais uma citação do autor: “paisagem é muda, mas nós podemos dialogar com ela e ir além daquilo que é aparente”.

Para sustentar a fala do geógrafo, é apresentado o movimento argumentativo **exemplificação** com as fotografias que se seguem (Figura 10 e Figura 11), para mostrar que na Geografia paisagens não são cartões postais. Explicar isso por meio de imagens, e não de palavras, é muito mais profícuo porque através da comparação visual entre as duas fotografias é possível compreender isso de forma mais clara do que através de um texto explicativo, além de a leitura visual, nesse caso, ser mais imediata.



Cidade de Florença – Itália – destaque o rio Arno - em 06/06/2007

Figura 10 – Uso de recurso visual



Margem de uma rodovia em Minas Gerais – em 20/03/2007

Figura 11 – Uso de recurso visual

No nível aparente, nas figuras 10 e 11 são apresentados conteúdos informacionais referentes a duas localidades diferentes. No nível performativo, o uso das legendas abaixo das fotografias das paisagens orienta o leitor em relação ao local onde as fotografias foram tiradas e quando foram tiradas, e também podem induzir a leitura dos alunos para um valor positivo em relação à Figura 10, visto que, aparentemente, vê-se uma paisagem organizada, e um valor negativo para a Figura 11, onde se mostra uma paisagem aparentemente caótica. Nesse caso específico, questionamos se foi feita uma seleção cuidadosa de imagens, visto que elas podem orientar uma leitura pejorativa sobre um recorte feito de uma paisagem brasileira em detrimento de um recorte mais valoroso sobre uma paisagem italiana. Discutir essas escolhas e explicar o fim a que elas servem é importante para não comprometer a visão dos alunos.

O objetivo de contrastar essas duas paisagens por meio de fotografias, respaldado pelas citações do geógrafo Milton Santos e pelo *hiperlink* [Diferentes](#)

[Linguagens na Geografia Escolar: Leitura da Paisagem](#), na Semana 5 (Figura 8), é orientar o futuro professor de Geografia sobre como fazer leitura de imagem conjuntamente com os alunos. Dentre os tópicos a serem trabalhados, a autora do *hiperlink* destaca:

1. Selecionar fotografias e imagens em função de um objetivo;
2. Distinguir os tipos de fotografias;
3. Distinguir os diferentes componentes de uma fotografia;
4. Descrever o conteúdo de uma fotografia;
5. Identificar os elementos da paisagem;
6. Identificar os elementos fixos e os fluxos;
7. Conceber uma pesquisa a partir de fotografias;
8. Elaborar comunicações a partir de fotografias (desenhos, legendas, pequenos textos);
9. Identificar uma fotografia;
10. Comparar várias fotografias de um mesmo lugar em diferentes tempos;
11. Comparar fotografias de diferentes lugares;
12. Relacionar fotografias com mapas e textos;
13. Classificar fotografias (critérios);
14. Descrever a estrutura de uma fotografia.

O *hiperlink* anteriormente mencionado relaciona a posição do espectador diante do objeto fotografado e tem uma função explicativa sobre o trabalho com fotografias em aulas de Geografia, pois visa a capacitar o aluno para a leitura visual e, em particular, da fotografia.

A fotografia, que é o tema da aula 6 (Figura 9), não é usada como recurso contemplativo nas aulas, mas sim com a função de analisar e de pesquisar espaços - no caso específico da aula da Semana 6 - através de estudos comparativos. A professora/tutora tem a intenção, com o *hiperlink* [Estudo e Comparação de Paisagens por meio de Fotografia](#), de ampliar o olhar dos alunos para além do que, à primeira vista, uma fotografia pode representar. Objetiva-se, no nível performativo, apurar criticamente o olhar dos estudantes para que eles não sejam observadores passivos do objeto representado; mas que se coloquem como sujeitos analíticos dele.

O estudo da fotografia na Geografia Escolar é instrumento de análise importante, embora seja um recorte da realidade. A importância do estudo comparativo de paisagens amparado em fotografias será corroborado por esse *hiperlink*, no qual são apresentadas as imagens das Figuras 10 e 11, fazendo um elo (nível organizacional) com o conteúdo verbal da aula.

É proposto ainda, na Semana 6, o fórum “Uso da Fotografia – Leitura da Paisagem”, considerado na disciplina um instrumento importante na aprendizagem dos alunos. Por isso, a professora/tutora usa o dado estatístico “há pouca participação no fórum”, no nível performativo de significação, para adverti-los de que devem cumprir com a tarefa que lhes cabe, ao usar o verbo imperativo *postem*.

Na 7ª semana (Figura 12), no *hiperlink* [Organização de Arquivo e Leitura de Fotografias em Geografia](#), está contido um material instrucional para a elaboração de uma atividade didática com base nos textos teóricos usados na Semana 6 (Figura 9). Em seguida, é apresentada a fotografia de uma paisagem, a partir da qual são sugeridas análises para o futuro professor trabalhar com os alunos. A análise é coerente com a teoria apresentada anteriormente, bem como com o uso da fotografia como recurso visual essencial no estudo da Geografia.

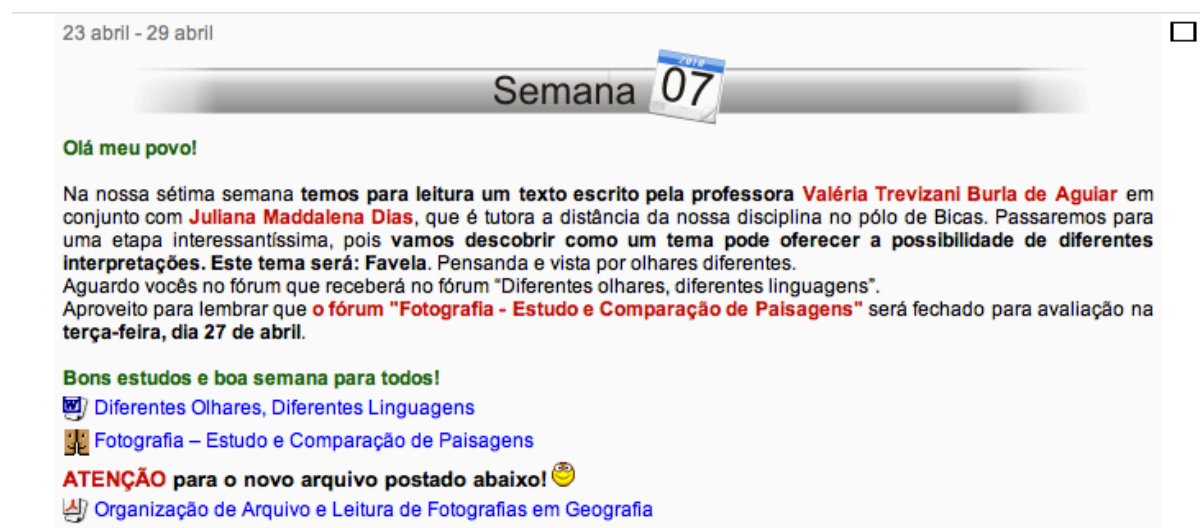


Figura 12 – Uso de recursos verbo-visuais

Entretanto, como o tema do *hiperlink* [Organização de Arquivo e Leitura de Fotografias em Geografia](#) está diretamente relacionado às discussões da Semana 6 (Figura 9), embora apresente uma nova posição inicial, que é a importância de se

construir um acervo fotográfico em escolas, percebemos que ele é anterior ao estudo de fato da função das fotografias no contexto escolar, uma vez que orienta o professor na seleção e no arquivo desse material, bem como lhe apresenta, no nível performativo, uma proposta de análise de paisagem.

Na semana 6 (Figura 9), é solicitado do aluno uma análise comparativa entre duas paisagens – tipo de exercício que exige uma habilidade de leitura complexa, uma vez que ele tem que relacionar duas imagens com conteúdos distintos com os demais textos da aula. Partir do caminho de um nível de leitura cuja complexidade é gradativa talvez seja mais produtivo para o aprendizado dos estudantes. Portanto, o texto instrucional da semana 7 (Figura 12) poderia ter sido apresentado anteriormente ao estudo comparativo da aula da semana 6.

Além disso, na semana 7 (Figura 12), há uma quebra temática entre os conteúdos do *hiperlink* [Organização de Arquivo e Leitura de Fotografias em Geografia](#) e os do anterior, [Diferentes olhares, diferentes linguagens](#), conforme podemos depreender das questões a serem analisadas a partir de uma fotografia contida naquele *hiperlink* (vide Anexo 4).

Na semana 8 (Figura 13), é proposto o uso de outra linguagem visual fundamental no ensino da Geografia: a cartografia. A tutora diz que será aberto um fórum para dar início às reflexões sobre o uso desse recurso. Todavia, toda a expectativa que a professora/tutora criou a respeito desse novo tópico de estudo a partir do fórum de discussão só foi apresentado no [Fórum – Cartografia e sua História](#) na semana 12 (Figura 14). Ou seja, os alunos tiveram que aguardar uma semana inteira para participar do fórum, além de terem ficado impossibilitados de acessar o ícone que os levaria ao Atlas Geográfico Escolar do IBGE, conforme anunciado pela professora/tutora:

Para darmos os nossos primeiros passos na linguagem cartográfica, **trabalharemos com o Atlas Geográfico Escolar do IBGE**. No início do período passado o polo recebeu uma versão desse atlas em CD-ROM. Aqueles que não tiverem acesso ao CD podem consultar o atlas pela internet (abaixo está o link para o atlas).

30 abril - 6 maio

Semana 08

Olá pessoal!
 Esta semana **começaremos a trabalhar outra linguagem, que é muito importante e intrínseca à Geografia: a Cartografia**. Para darmos os nossos primeiros passos na linguagem cartográfica, **trabalharemos com o Atlas Geográfico Escolar do IBGE**. No início do período passado o polo recebeu uma versão desse atlas em CD-ROM. Aqueles que não tiverem acesso ao CD podem consultar o atlas pela internet (abaixo está o link para o atlas). Começaremos nossos estudos nessa linguagem a partir do **item Cartografia – História da Cartografia** e daí avançaremos! A nossa conversa será no **fórum Cartografia e sua História**.
 Aproveito para lembrar que o **fórum Diferentes Olhares, Diferentes Linguagens** será **fechado para avaliação na terça-feira, dia 04 de maio**.
Boa semana para todos e mãos à obra!
 😊

 [Fórum - Diferentes olhares, diferentes linguagens](#)

Figura 13 – Uso confuso de recurso hipermodal

28 maio - 3 junho

Semana 12

Olá meus caros!
 Na nossa décima segunda semana estudaremos a **importância dos jogos no contexto do ensino de Geografia**, especialmente. Para tanto faremos a leitura de um texto da **professora Valéria** que foi publicado na revista "Ensino em Re-Vista". O link para o artigo encontra-se abaixo.
 Aproveito para lembrar a todos que o **fórum "Cartografia e Sua História"** será **fechado para avaliação na terça-feira, dia 1º de junho**. Portanto, quem não participou ainda tem tempo!
Besos para todos, tenham uma ótima semana e bons estudos!
 😊

 [Jogos de Simulação no Ensino de Geografia](#)
 [Fórum - Cartografia e sua História](#)

Figura 14 – Uso confuso de recurso hipermodal

Além dessa indisponibilização de conteúdo, somente na semana 10 (Figura 15) foi introduzido um hipertexto que leva a uma matéria publicada na revista **Nova Escola** sobre o uso da cartografia e da linguagem visual no ensino.

14 maio - 20 maio

Semana

10

Olá pessoal!

Em função da nossa oficina que ocorre este sábado, adianto em um dia a abertura da 10ª semana de estudos, pois a viagem é longa e não arriscarei tentar abrir a semana no caminho, rs...

Nessa semana **continuaremos trabalhando com o atlas do IBGE, item **Cartografia – Conceitos e técnicas**, focando principalmente nos seguintes pontos: altimetria, escala e convenções cartográficas e projeções cartográficas** (lembrem-se de clicar no ícone "saiba mais" para aprofundar a leitura!). Para as nossas conversas, ainda utilizaremos o fórum "Cartografia e Sua História".

Trago para vocês o **programa Salto para o Futuro, sobre Cartografia escolar no qual participam a professora Valéria, e mais dois outros importantes pesquisadores da área da Cartografia: Marcelo Martinelli e Janine Le Sann**. O programa está dividido em três partes, e estas partes estão disponíveis nas caixas ao lado (abaixo do calendário)!

Trago também para vocês uma **matéria da Revista Nova Escola** (o link encontra-se abaixo), que apesar de passear entre a linguagem científica e o senso comum, traz algumas ideias que podem nos ajudar.

Boa leitura para todos e assistam ao vídeo, ok?!

Beijos para todos e vejo vocês na oficina sábado!

 [Nova Escola - O Tesouro dos Mapas](#)

 [Fórum - Dúvidas sobre a 2ª Tarefa](#)

Figura 15 – Uso confuso de recurso hipermodal

Verifiquemos, ainda, a apresentação do conteúdo verbal da aula da semana 8 (Figura 13) quando a professora/tutora introduz a posição inicial que **a Cartografia é uma linguagem muito e importante e intrínseca à Geografia**. Para darmos os nossos primeiros passos na linguagem cartográfica, **trabalharemos com o Atlas Geográfico Escolar do IBGE**". Em seguida, é inserido um argumento que contradiz a posição: "Começaremos nossos estudos nessa linguagem a partir do **item Cartografia – História da Cartografia** e daí avançaremos! A nossa conversa será no **fórum Cartografia e sua História**".

Nesse excerto, a informação verbal ficou confusa porque é dito que, inicialmente, será estudada a cartografia através do Atlas do IBGE e, em seguida, é anunciado o estudo desse tema com o item Cartografia – História da Cartografia. Nem o atlas e nem o item foram disponibilizados na semana 8, podendo provocar desorientação, afinal, por onde iniciar o estudo da cartografia, visto que não foi disponibilizado um *hyperlink* que contivesse tais conteúdos? Ou seja, o tópico para o qual foi chamada a atenção – **cartografia** –, destacado em vermelho, não pôde ser estudado pelos alunos porque, em dois momentos nos quais foram anunciados *hyperlinks* para ampliar a discussão sobre o tópico, eles não foram disponibilizados.

Continuando nossa análise, na semana 10 (Figura 15), verificamos um problema de referência em "(lembrem-se de clicar no ícone 'saiba mais' para aprofundar a leitura!)", que poderia ser solucionado com a disponibilização de um *hyperlink* referenciado verbalmente. Não há um *hyperlink* na semana 10 que expanda

a informação que deveria estar contida no ícone “saiba mais” e também não o localizamos nas semanas anterior e nem posterior.

Ainda na semana 10 (Figura 15), o uso de *hyperlink* poderia ter sido utilizado para disponibilizar a entrevista com a professora Solange⁹ (Quadro 1), pois orientaria melhor o estudante a localizá-la, uma vez que as três partes em que a entrevista foi dividida está distante, no AVA, da aula da semana 10. O significado organizacional da junção dessas três partes em um hipertexto traria ganhos na organização dos conteúdos, na estrutura da disciplina e na leitura dos alunos.

Trago para vocês o **programa Salto para o Futuro, sobre Cartografia escolar no qual participam a professora Solange**, e mais dois outros importantes pesquisadores da área da Cartografia: **Marcelo Martinelli e Janine Le Sann**. O programa está dividido em três partes, e estas partes estão disponíveis nas caixas ao lado (abaixo do calendário)!

Quadro 1 – Anúncio de entrevista na semana 10

Caso tivesse sido usado um hipertexto, a consulta do aluno à entrevista seria muito mais rápida, além de ser uma estrutura textual que organiza melhor as informações. Além disso, o referente locativo “caixas ao lado (abaixo do calendário)” não corresponde à localização indicada.

Se regressarmos à semana de apresentação do curso (Figura 2) veremos a primeira parte da entrevista. O longo percurso que percorremos é similar ao do que o estudante tem que fazer no ambiente virtual. O problema aqui não é meramente um gasto de tempo maior para se localizar uma informação, mas, sobretudo, a disponibilização ineficiente, no início da disciplina, do único recurso audiovisual da disciplina, que ficou “solto” em um canto direito da tela, no nível aparente, sem estar relacionado a nenhum outro conteúdo informacional ou tópico das aulas. Somente após 10 semanas, os três vídeos que tanto chamam a atenção na tela inicial da disciplina são referenciados.

⁹ Adotamos um nome fictício para preservar o anonimato da professora da disciplina.



Figura 2 – apresentação do curso no AVA usando a hipermodalidade

Pensemos em um estudante curioso, que, antes de iniciar a leitura da semana de apresentação do curso, tenha assistido a esses vídeos. Não cabe a nós, aqui, avaliar o impacto disso para a aprendizagem dele, mas, preocupados em elaborar um material didático com recursos hipermodais em AVAs, no nível organizacional, devemos tratar com relevância, dentre outros aspectos, a localização das informações nos textos, uma vez que um referente errado ou confuso pode prejudicar a leitura relacional dos aprendizes na organização da disciplina.

Entretanto, sabemos também da limitação de alguns ambientes virtuais de aprendizagem e também da deficiência que muitas universidades ainda têm na estrutura de redes e no armazenamento de conteúdos em seus servidores, o que talvez justifique não ter sido disponibilizada, em hipertexto, a entrevista da professora da disciplina no *Youtube*. Conforme a resposta da tutora, no questionário (Anexo 1), há uma restrição sobre o uso de vídeos do *Youtube* pela universidade onde o curso é dado, tornando todo o processo de utilização desse recurso complicado.

A entrevista é o único momento da disciplina em que o recurso sonoro foi usado. Entretanto, a potencialidade desse recurso, relacionado ao texto verbal, talvez

não tenha provocado uma associação imediata no aluno sobre a sua relevância, uma vez que as partes da entrevista estão “jogadas” no desenho do ambiente. Segundo o guia *Material Didático para EAD: processos de produção*,

A Educação a Distância potencializa os fundamentos teórico-metodológicos abordados quanto à comunicação. Por suas peculiaridades, evoca pragmaticamente interação e interatividade, ambas exigem a historicidade dos processos de comunicação: as possibilidades de interlocução mediadas por tecnologias diferentes em cada fase da história e, ainda, os processos virtuais de linguagem e interação (POSSARI; NEDER, 2003, p. 57).

Os recursos tecnológicos propiciam a convergência de linguagens que servem como ampliadores das redes de significação do texto. No caso de uma entrevista com a professora da disciplina, em que são combinados os signos visual e sonoro, o impacto afetivo que esse recurso audiovisual pode provocar, envolvendo os estudantes com o tema da aula, é enorme; além de ser um recurso expensor explicativo do tema, uma vez que são confrontadas variadas opiniões de especialistas sobre a cartografia.

Na disciplina Geografia II, o uso de variadas linguagens não só é parte estruturante do conteúdo como também da formação do futuro docente que está no curso de Pedagogia na modalidade de educação a distância, conforme podemos depreender da Figura 16, da Figura 17 e da Figura 18 a seguir:

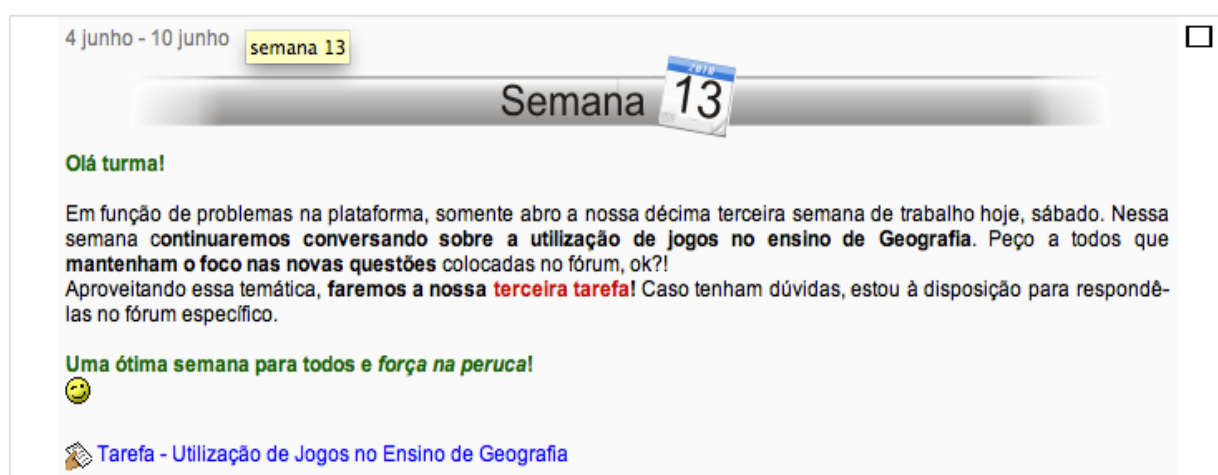


Figura 16 – Exemplo do uso da linguagem de jogos de simulação

11 junho - 17 junho

Semana 14

Olá pessoal!

Na nossa décima quarta semana (tá quaaaaase acabando) **espero muito a atenção e o empenho de vocês para não desacelerar**, pois começaremos a trabalhar mais **uma nova linguagem: o uso da literatura infantil no ensino de Geografia**. Disponibilizo um pequeno texto para dar suporte às nossas conversas. Aproveito para lembrar que o fórum "Jogos e o Ensino de Geografia" será encerrado para avaliação na quarta-feira dia 16 de junho.

E vamos lá!
Beijos e ótima semana para todos!

 [A Literatura Infantil e o Ensino de Geografia](#)
 [Fórum - Jogos e o Ensino de Geografia](#)
 [Fórum - Dúvidas sobre a 3ª Tarefa](#)

Pessoal,
peço que, para maiores esclarecimentos sobre a tarefa, leiam o fórum de dúvidas sempre que tiver algo novo, ok?!

Figura 17 – Exemplo do uso de linguagem da literatura infantil

25 junho - 1 julho

Semana 16

Olá pessoal!

Esta semana será dedicada à **revisão para a prova final** que ocorrerá na próxima semana. O espaço para essa revisão será o fórum "Revisão". Antes de encerrarmos nossos conteúdos, **peço que leiam e reflitam sobre o texto "Linguagem Cinematográfica"**, já que o filmes também podem ser utilizados como um recurso auxiliar no processo ensino/aprendizagem. Aproveito para lembrar a todos que o fórum "Literatura Infantil e o Ensino de Geografia" será fechado para avaliação na próxima terça-feira, dia 29/06.

Beijos para todos e bons estudos!

 [Literatura Infantil e o Ensino de Geografia](#)
 [Texto - Linguagem Cinematográfica](#)

Figura 18 – Exemplo do uso de linguagem cinematográfica

Nas semanas 12 e 13 (Figuras 14 e 16, respectivamente), verificamos que, embora não tenha sido apresentada visualmente a linguagem dos jogos de simulação, a professora da disciplina considera-os como instrumentos pedagógicos importantes para o ensino da Geografia. A posição inicial da semana 12, destacada em vermelho, é “a importância dos jogos no contexto do ensino de Geografia”, que está relacionada com a posição associada (POSAS):

As atividades que propiciam a ação das crianças e dos adolescentes sobre os objetos são indispensáveis para o desenvolvimento afetivo

e intelectual. No conjunto dessas atividades, que podem ser as mais variadas, ressalta-se o papel dos jogos e brincadeiras infantis.

A posição associada supracitada, que se encontra no [hiperlink Jogos de Simulação no Ensino de Geografia](#), é sustentada pelos movimentos argumentativos **sustentação** por exemplificação (“No conjunto dessas atividades, que podem ser as mais variadas, ressalta-se o papel dos jogos e brincadeiras infantis”) e **argumento de autoridade** (dentre outras evidências e argumentos de autoridade usados no decorrer do texto, como pode ser constatado no Anexo 5):

OLIVEIRA (1997), analisando a importância das atividades lúdicas na formação do indivíduo, apontou que “na perspectiva piagetiana do desenvolvimento mental da criança, o jogo e a imitação desempenham papel relevante, pois são atividades espontâneas e que perduram por toda a vida do indivíduo e com evidências empíricas. Entretanto, as atividades escolares concedem pouca importância aos jogos no contexto do ensino/aprendizagem de Geografia.

É clara a importância que é atribuída aos jogos como recurso pedagógico a ser usado nas aulas de Geografia, no nível performativo, uma vez que são dedicadas duas semanas (12 e 13 - Figura 14 e Figura 16, respectivamente) para esse conteúdo, além do destaque com o recurso visual da cor vermelha, na semana 12 (Figura 14), e do negrito, na semana 13 (Figura 16), sobre a posição inicial.

Em uma análise organizacional, se nos lembrarmos que um dos argumentos da professora da disciplina - que é também a autora do texto do Anexo 5 -, favorável ao uso de jogos no ensino de Geografia, é que tal instrumento tem sido negligenciado pela escola, mesmo quando há estudos que comprovam a eficiência dele para a aprendizagem. Portanto, há uma intenção persuasiva da professora para que os futuros professores considerem em suas práticas pedagógicas a linguagem dos jogos como uma atividade discursiva do processo de ensino-aprendizagem e, para tal, utiliza o movimento argumentativo evidência empírica, que acumula as funções de **exemplificação** e de **argumento de autoridade**, apresentando alguns jogos que foram desenvolvidos para a Geografia.

Exemplo 1:

WALFORD (1969) criou um jogo, com fins exclusivamente geográficos para as escolas americanas. Trata-se de um jogo destinado às escolas médias, em que os alunos devem refletir sobre

os múltiplos fatores relacionados à distribuição das ferrovias nos Estados Unidos. Para utilizá-lo, os alunos devem considerar os diversos elementos do meio físico, ao lado dos acontecimentos políticos e sócio-econômicos, que exerceram influência, ao longo do tempo, na distribuição da malha ferroviária americana e correlacioná-los.

Exemplo 2:

O referido autor, nesse mesmo estudo, retrocedendo no tempo, apontou que no século XVIII, uma firma inglesa de cartografia elaborou mapas da Europa em forma de quebra-cabeças. Os mapas eram recortados em uma série de pequenas peças irregulares e tinham o propósito de “adestrar” os alunos quanto à elaboração das formas dos Estados europeus, conforme o objetivo do ensino de Geografia da época. Esses jogos existem, em grande variedade, no mercado, nos dias atuais e podem ser utilizados com outros objetivos, ou seja, trabalhar relações espaciais de lateralidade, limites, fronteiras, contigüidade, inserção, entre outras.

Exemplo 3:

GAITE (1955) fez referência à elaboração de “mapas de pátio”, em uma escola de Granada (Espanha), na década de oitenta do século XIX. Conforme o autor, tratava-se de um mapa da Espanha, em relevo, pintado no pátio de recreio dos alunos, representando suas diversidades regionais. Através de atividades lúdicas, os alunos simulavam situações que lhes permitiam localizar os diferentes elementos do espaço: formas de relevo, hidrografia, tipos de vegetação, distribuição e ligações das cidades, traçado das vias de comunicação, etc. Para os estudos regionais, os alunos se indumentavam em trajes típicos ou distribuíam pelo mapa os produtos de cada região a estudar. Conforme o objetivo do ensino de Geografia da época, o propósito primeiro era o de localizar os eventos espaciais e o autor não mencionou se havia a intenção de desenvolver outras habilidades a partir desses jogos.

Na semana 14 (Figura 17), a intenção de utilizar outras linguagens no ensino da Geografia se repete. A professora/tutora diz: “Começaremos a trabalhar mais uma nova linguagem: o uso da literatura infantil no ensino de Geografia”. Ora, a posição inicial implícita - mas que não deixa de ser evidente, uma vez que está destacada em vermelho - é **a linguagem da literatura infantil é importante para o ensino de Geografia**.

Isso comprova, em uma significação performativa, o que já adiantamos neste trabalho sobre a atitude da professora em privilegiar o uso de recursos semióticos variados (verbal, visual, sonoro) na formação dos estudantes e na sua futura prática pedagógica através de diferentes linguagens, tais como as: de jogos, cinematográfica,

literária, cartográfica, fotográfica – sendo esta a posição defendida na disciplina Geografia II.

A posição associada (POSAS) “Além das imagens, filmes, desenhos, vídeos e jogos, a literatura infantil é outra importante linguagem a ser utilizada nas aulas de Geografia”, que está contida no *hiperlink* [A Literatura Infantil e o Ensino de Geografia](#), corrobora a posição inicial (POSIN) supracitada. O *hiperlink* não só aprofunda a relação da literatura infantil com o ensino de Geografia, como também dá instruções sobre como usá-la nas aulas, vide Quadro 2 abaixo:

O professor, inicialmente, escolhe os livros a serem trabalhados com os alunos. Nesta fase, é muito importante que não considere a Literatura apenas como um recurso pedagógico. O livro não deve estar unicamente vinculado ao conteúdo de Geografia que está posto para ser estudado, mas deve proporcionar prazer ao aluno, desenvolvendo nele o gosto pela leitura e contribuindo para fazer dele um bom leitor.

Selecionados os títulos a serem trabalhados, devemos planejar e acompanhar as etapas posteriores: a leitura do livro pelos alunos, a forma de explorar o texto literário e o desenvolvimento de atividades específicas de Geografia.

Com os alunos do 1º ano, o professor deve fazer a leitura do livro e conversar com os alunos sobre o entendimento da obra. Nessa fase, como no 2º ano, deverá haver o predomínio do desenho e de atividades lúdicas para a demonstração da compreensão do livro. Posteriormente, os livros poderão ser lidos na escola ou em casa, individualmente ou em grupos, a critério da organização e planejamento das atividades propostas pelo professor.

Quadro 2 – Exemplo de informações instrucionais, em linguagem verbal, em *hiperlink*

Continua-se dando foco à literatura infantil como recurso pedagógico porque na semana 15 (Figura 19) destaca-se, no nível do significado aparente, esse tema com o recurso visual de cor.

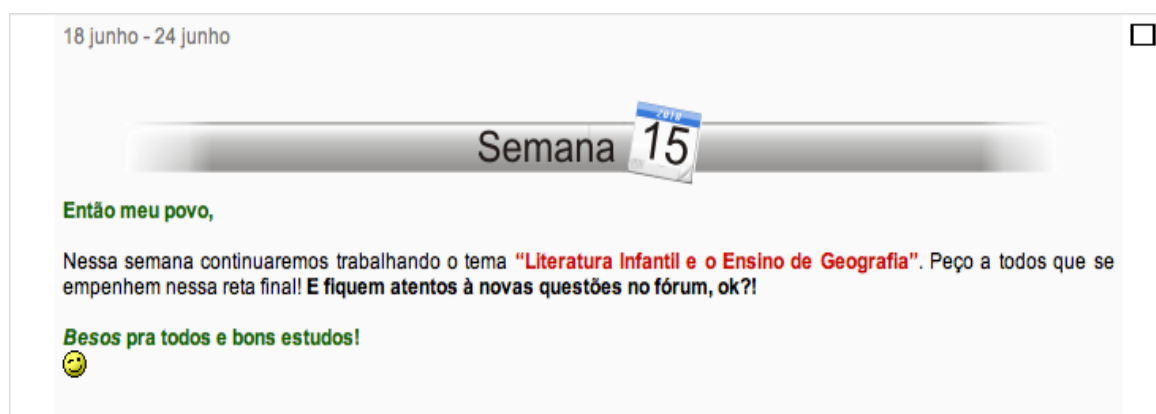


Figura 19 – Exemplo de relevância temática

Na semana 16 (Figura 18), a professora/tutora faz um pedido aos alunos para que “leiam e reflitam sobre o texto ‘Linguagem Cinematográfica’”, a fim de apresentar a posição inicial “os filmes também podem ser utilizados como um recurso auxiliar no processo ensino/aprendizagem”. Observa-se, no entanto, que o significado aparente da aula da semana 16 (Figura 18) destaca a revisão da prova, e não aquele conteúdo. Achamos que, assim como já foi empregado o recurso da cor vermelha para dar destaque a uma informação relevante, ele poderia ter sido usado na expressão “linguagem cinematográfica” na sentença **peço que leiam e reflitam sobre o texto “Linguagem Cinematográfica”**, pois, se em outras semanas, como na 5ª (Figura 8), nos conteúdos das aulas foi dado destaque a mais de uma informação, o fato de na aula da semana 16 não ter sido usado tal recurso, pode provocar nos estudantes a interpretação de que o tópico linguagem cinematográfica é menos importante do que a revisão da prova.

O *hyperlink* [Texto – Linguagem Cinematográfica](#) reflete sobre a linguagem cinematográfica como recurso de aprendizagem, considerando-o como artefato cultural intersemiótico. Para sustentar a POSIN “os filmes também podem ser utilizados como um recurso auxiliar no processo ensino/aprendizagem”, no *hyperlink* é apresentada a sustentação por exemplificação:

A linguagem do cinema vem sendo cada vez mais utilizada nas aulas de Geografia. Enquanto alguns professores empregam adequadamente essa linguagem, outros ainda têm dificuldade de utilizá-la como recurso didático sem descaracterizar ou esquecer a arte cinematográfica.

Esse *hyperlink*, uma vez disponibilizado pela professora/tutora, também há opiniões com as quais ela compartilha, como a posição repetida (POSRE):

A linguagem do cinema é uma produção cultural que pode ser utilizada em sala de aula a fim de abrir cada vez mais horizontes intelectuais para a análise do mundo, necessária à formação da criança e do jovem. Para tanto, os professores precisam conhecer minimamente essa linguagem, que é muito rica porque integra imagens em movimento: a expressão oral e corporal, a cor, e tudo temperado pelas trilhas musicais. A linguagem cinematográfica é, com efeito, a integração de múltiplas linguagens.

Isso evidencia, no nível performativo, o valor que a professora/tutora atribui à arte cinematográfica como transformadora das noções de tempo e espaço pelo uso de imagens, tão caras ao estudo geográfico.

Na significação organizacional, o elo entre o tema da aula (realçado pela cor), a expansão dos significados que lhe foram atribuídos pelo hipertexto e a atividade proposta de trabalho com um filme cristaliza a importância do cinema como recurso pedagógico, além de dar segurança para o futuro professor usá-lo, uma vez que somente um texto verbal dizendo que a linguagem cinematográfica é um recurso de aprendizagem eficiente para a Geografia, mas que não orienta o leitor acerca do seu uso, pode ter um efeito menos persuasivo sobre os estudantes.

No Anexo 6, há uma proposta de trabalho com o filme **Central do Brasil**, justificada por ele representar parcialmente uma parte do Brasil, e, em seguida, uma resenha sobre o filme. Acreditamos que a disponibilização de um *hyperlink* levando ao trailer do filme seria muito produtivo como recurso pedagógico para a aula, como também para ilustrar os efeitos que uma linguagem intersemiótica, como é a cinematográfica, pode provocar.

A combinação de diferentes signos não só amplia potencialmente o significado do signo verbal, como também tem um efeito emocional que se inscreve na memória cognitiva e afetiva do espectador (ISTRATE, 2009). Através desse efeito emocional, os estudantes da disciplina vivenciariam, talvez, na prática os efeitos que seus alunos no futuro pudessem sentir com tal recurso. Aliás, no hipertexto usado pela professora é mencionado esse argumento a favor do cinema:

Os movimentos sonorizados do cinema apresentam forte grau de realidade. O que se vê no cinema tem uma semelhança com o real e, às vezes, para a população vinculada principalmente à cultura oral,

as imagens passam mensagens com uma configuração próxima da oralidade, o que explica em parte por que os conteúdos das imagens são mais fortes para as pessoas do que um conteúdo de um texto.

Além desse apelo emocional, a disponibilização do trailer se alinharia, no nível performativo, com a ideologia da disciplina, que é o uso de diversas linguagens em contextos de aprendizagem, como do próprio tema da aula da semana 16 (Figura 18), que é a valorização da linguagem cinematográfica como recurso pedagógico.

A informação audiovisual contida no trailer poderia ser muito mais eficiente do que a linguagem verbal para descrever os cenários e a relação entre as personagens. Nas palavras de Daniel:

Há riqueza informativa no entrelaçamento de sons e imagens dinâmicas que o vídeo nos traz [e, muito embora não substitua a escrita, pode-se perceber que], pelo seu aspecto estético, afetivo e sintético ele sensibiliza o espectador e o torna mais disponível a percorrer o caminho do saber sistematizado dentro do qual o audiovisual se insere. (DANIEL, 1995, p. 53-4).

Além de a linguagem audiovisual ter essa característica sintética, também desperta a atenção do leitor, haja vista que assistir a um trailer de um filme que terá de ser assistido *a posteriori* é bem mais atraente do que ler uma enorme resenha sobre ele. O trailer prepara o espectador para o filme, despertando o seu interesse sobre ele. É essa a função a que um trailer se destina, assim como a resenha de um filme também o é. Entretanto, o trailer prepara também o olhar do espectador sobre o filme. Relembrando Kress (1997), algumas informações são melhores ditas verbalmente e outras, visualmente.

Conforme vimos, na disciplina Geografia II, foram usadas linguagens combinadamente, havendo predomínio do signo verbal sobre os signos visual e sonoro. Essa intersemiose provocou ressignificações dos conteúdos das aulas, uma vez que os alunos puderem percebê-los em diferentes perspectivas, como, por exemplo, a linguagem verbal pode ocultar detalhes que são melhor apreendidos através de uma imagem. Portanto, a combinação de linguagens em ambiente hipermídia apresentou ser vantajosa na apresentação de atividades didáticas, pois possuem funções retóricas mais eficientes para a aprendizagem mediada por computador do que os textos monomodais nessa modalidade.

8. Conclusão

Ao longo desta pesquisa, procuramos construir uma base teórica sobre os estudos de hipermodalidade - conceito desenvolvido por Jay Lemke (2002a) para nomear a interação **palavra-imagem-som** em ligações hipertextuais em meio digital -, além de apresentarmos as considerações de Kress (1996, 1998) sobre a emergência da linguagem visual, principalmente nos textos das duas últimas décadas, sobretudo em ambientes digitais. Também buscamos um aporte teórico sobre os estudos da argumentação (VIEIRA, 2003), relacionando-os aos efeitos de sentido que os complexos intersemióticos da hipermodalidade produzem para termos condições de analisar e interpretar os dados contidos nas semanas da disciplina Geografia II de um curso de Pedagogia a distância.

Todo o referencial teórico desta pesquisa e os dados integrantes da supracitada disciplina foram analisados para que tivéssemos condições de responder as questões de pesquisa que nortearam nossa análise: 1) Quais linguagens são identificadas nas atividades didáticas propostas pela professora/tutora na disciplina Geografia II e que significados elas transmitem?; e 2) A partir das linguagens encontradas, como elas se relacionam e se realizam nas práticas discursivas da professora/tutora nas atividades didáticas propostas na disciplina Geografia II? Nosso foco de investigação foi o uso da hipermodalidade nos materiais didáticos elaborados pela professora/tutora nas semanas constitutivas da disciplina e que significados foram produzidos, conforme terminologia proposta por Lemke (2002a).

No princípio desta pesquisa, quando começou a ser levantado o referencial bibliográfico, foram impostas algumas limitações teóricas, dada a dificuldade de encontramos estudos sobre hipermodalidade e produção de significados em composições hiper ou multimodais, além da carência de guias para a elaboração de textos hipermodais. Grande parte dos textos que amparou esta pesquisa está dispersa em artigos, dissertações, teses, livros, anais de congressos e capítulos de livros, havendo, portanto, informações fragmentadas, dificultando uma visão abrangente sobre o nosso tema, principalmente no campo da Linguística, que vem se dedicando, sobretudo, à investigação do letramento digital, o que justifica a nossa abertura de análise para outro ramo científico: a Semiótica.

Um outro problema encontrado é a ênfase dada à teoria e pouca ou nenhuma indicação de modelos práticos para aplicação teórica, o que sinaliza a ausência de um

“saber-fazer” para nortear aquele que intente elaborar uma disciplina ou um curso utilizando a hipermodalidade. Mesmo nas universidades onde são oferecidos cursos de capacitação em TICs para professores e tutores, a teoria sobrepõe-se à prática. Durante os três anos em que trabalhei no Centro de Educação a Distância (Cead) de uma universidade federal, era corriqueiro ouvir o relato de professores e tutores que diziam serem insuficientes as capacitações que recebiam, as quais não priorizavam o “saber-fazer”. A solução encontrada por esses professores e tutores era sozinhos buscarem informações ou organizarem-se em grupos de pesquisa com o restante da equipe do curso de que faziam parte. Muitos deles, também, usavam da sua intuição e experiência com o ensino presencial, transpondo os métodos didáticos deste meio para a educação a distância. Entretanto, assim como nós tivemos limitações em encontrar informações práticas, esses profissionais também devem tê-las tido. O próprio modelo de Lemke (2002a), embora seja produtivo, exige conhecimentos semióticos e linguísticos que podem dificultar a compreensão de alguém que não seja familiarizado com essas áreas.

As contribuições práticas deste estudo podem ser vistas como um conjunto de subsídios reunidos no guia de análise que elaboramos a partir da articulação da teoria semiótica de Lemke (2002a) com o modelo argumentativo de Vieira (2003) para a seleção e a elaboração de materiais para o ensino mediado por computador. Nosso objetivo com esse guia foi elaborar um instrumento que aponte algumas diretrizes norteadoras para quem intente usar a hipermodalidade na elaboração de um curso à distância ou de uma disciplina em ambiente virtual de aprendizagem, tais como: o cuidado no relacionamento verbal-visual-sonoro, verbal-visual, verbal-sonoro, sonoro-visual; o uso de recurso visual com funções retóricas; as funções que um *hyperlink*/hipertexto pode desempenhar em relação ao tema da aula.

Além das contribuições práticas, esta investigação, utilizando as teorias de Lemke (2002a) e o modelo argumentativo de Vieira (2003), contribuiu teoricamente por mostrar que é preciso serem pensadas a seleção e a elaboração de materiais didáticos para sua maior eficiência. Há carência de teorias que apontem nessa direção e, portanto, fazem-se necessários modelos teóricos para orientar a prática. As categorias propostas por Lemke (2002a) e o modelo argumentativo de Vieira (2003) se mostraram produtivos porque ressaltaram os significados que podem ser produzidos da hipermodalidade e os efeitos de sentido que podem provocar.

Considerando-se as contribuições deste estudo no contexto da disciplina investigada, ficou evidente que as atividades didáticas são estruturadas predominantemente com a linguagem verbal, seguida da linguagem visual. A linguagem sonora foi subutilizada, pois foi empregada uma única vez, em uma entrevista, cujo foco de interesse era a disponibilização de um texto cuja opinião se associasse com a posição da professora, não tendo sido empregados durante a disciplina demais efeitos que esse recurso pode oferecer.

As imagens que veiculam uma grande quantidade informacional foram geralmente apresentadas em *hiperlinks*, uma vez que a arquitetura do Moodle privilegia esse formato textual. Os hipertextos, verbais ou visuais, geralmente foram empregados com o intuito de apresentar uma informação associada com a posição inicialmente defendida nas semanas da disciplina ou introduziram um argumento de autoridade para sustentar este tipo de posição.

Os principais elementos visuais utilizados na disciplina Geografia II foram cores, recursos tipográficos (negrito e itálico) e imagens estáticas (fotografias), embora tenha havido o uso de imagem em movimento em uma entrevista com a professora da disciplina. Kress (1998) considera que há um nível de especialização entre as linguagens: a imagem **exibe/mostra** a informação; o verbal **orienta** o leitor para a informação. No esquema verbo-visual da semana de apresentação da disciplina investigada fica evidente essa especialização, assim como quando usadas em hipertexto imagens e legendas no estudo sobre paisagens, por exemplo.

Esta pesquisa também mostrou que a significação de composições intersemióticas ocorre *em* e *entre* camadas imbrincadas, cuja nitidez é de difícil limitação. A análise intersemiótica feita com os conceitos de significado aparente, significado performativo e significado organizacional (LEMKE, 2002a) mostrou-se eficaz, já que revelou que a composição de textos hipermodais pedagógicos exige cuidados diferenciados daqueles que orientam os textos monomodais, visto que a combinação de signos requer do autor conhecimentos sobre o potencial comunicativo de cada modalidade isoladamente e que efeitos de sentidos são produzidos quando combinadas.

Na disciplina Geografia II, os significados aparentes geralmente foram destacados com recursos visuais de cor ou negrito e revelaram, em grande parte dos dados, a apresentação das posições iniciais da professora/tutora. No nível de significação performativa, o uso de cor também produz uma leitura orientada para os

estudantes e a seleção de imagens revelou ser um fator relevante sobre a discussão do significado de imagens. No nível organizacional, a orquestração dos signos utilizados em um contexto educacional hipermodal é de suma importância, para que não haja prejuízos à aprendizagem dos estudantes, sendo, portanto, necessários cuidados na referenciação de *hyperlinks* e no relacionamento entre texto verbal e texto visual, pois a quebra de expectativa por não ser disponibilizada uma informação ou a incoerência informacional entre os signos podem não só desmotivar o estudante como causar uma leitura incorreta.

Sendo o hipertexto a estrutura textual do meio digital onde é possível organizar as informações de forma multimodal, ter o conhecimento de como lê-lo e produzi-lo é uma exigência das sociedades contemporâneas e as instituições acadêmicas e escolares têm de estar atentas a essa demanda emergente.

Resumindo, embora os resultados deste trabalho sejam de natureza exploratória e se limitem à disciplina Geografia II de um curso a distância, consideramos ser possível apontar implicações práticas verificadas nessa disciplina para outros contextos:

- a) **a geração de significados advindos da combinação das multimodalidades:** a partir da integração de multimodalidades, as informações foram ressignificadas, por exemplo, ao ser dado um destaque verbo-visual à posição inicial (POSIN) defendida. O recurso visual teve, nesse caso, função performativa, pois reforçou a posição da professora/tutora;
- b) **uso de cores e de recursos tipográficos como recurso retórico:** foram utilizadas as cores verde, vermelho, azul e o negrito com o intuito de produzir diferentes efeitos de sentido;
- c) **necessidade de referenciação de *hyperlinks*/hipertextos:** referência imprecisa pode dificultar ao estudante a localização de conteúdos;
- d) **função retórica dos *hyperlinks*/hipertextos na disponibilização de informações:** em geral, os *hyperlinks*/hipertextos foram usados para sustentar as posições da professora/tutora;
- e) **organização dos textos multimodais em *hyperlinks*/hipertexto no desenho do curso:** a organização das linguagens verbal, visual e sonora e dos *hyperlinks*/hipertexto mostrou-se fundamental na criação e na

apresentação dos conteúdos das aulas para a situação de aprendizagem. Portanto, a professora/tutora pôde valer-se da organização para criar significados que desenvolvessem os temas das aulas.

Além disso, as práticas de trabalho em ambiente digital requerem saberes conjuntos de diferentes áreas. Em um projeto digital, os saberes são especializados, o que exige a associação de pessoas em grupos de trabalho. As equipes de produção de material didático das universidades públicas brasileiras, por exemplo, são compostas por profissionais das áreas de Letras, Comunicação, *Design*, Artes, Arquitetura, Sistemas de Informação, entre outras. As pesquisas ainda não estão organizadas dessa forma, uma vez que a maioria dos livros por nós pesquisada é ainda estritamente vinculada a uma única área isolada – Linguística, Comunicação, *Design*. Se as demandas de trabalho estão estruturadas de forma coparticipativa, cremos que as pesquisas acadêmicas sobre mídias e linguagem digitais devem experimentar esse caminho, a fim de que tenhamos estudos mais abrangentes sobre a linguagem em meio digital.

9. Referências Bibliográficas

BARBISAN, L. B. **O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot.** In: Revista Letras n. 33 UFSM. Santa Maria, RS. 2006. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r33/revista33_3.pdf Acesso em 26 de fevereiro de 2010.

BARROS, J. C. **As práticas discursivas de uma tutora em fóruns de discussão do curso de Pedagogia a distância da UFJF: foco nas estratégias pedagógicas que contribuem para a promoção da aprendizagem colaborativa.** 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

BARTHES, R. The death of the author. In: _____. **Image, music, text.** Hill and Wang, New York, 1977, pp. 142-148.

_____. **Elementos de Semiologia.** São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **O rumor da língua.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **S/Z.** Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Introduccion a la linguistica del texto.** Barcelona: Ariel, 1997.

BIRKERTS, S. **The Gutenberg elegies:** The fate of reading in an eletronic age. Boston: Faber and Faber, 1994.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Cortez, 2010, p. 175-197.

_____. Hipertexto: questões de produção e de leitura. **Revista Estudos Linguísticos,** Campinas, Estudos Linguísticos XXXIV, p. 756-761, 2005.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital.** 2007. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000415042>>. Acesso em: 6 mar. 2010.

CAMPOS, F. et al. **Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais.** Juiz de Fora: Editar, 2007.

CAPES. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21. Acesso em: 02 nov. 2011.

CARVALHO, J.A.; CARVALHO, A. A (Coord.). **Outras Retóricas**. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os *links* no hipertexto. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. São Paulo: Cortez, 2010, p.

COELHO, R.; ALEXANDRIA, M. Para uma retórica do hipertexto. **Revista Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 127-141, jan./jun. 2010.

DANIEL, T. M. **Televisão e Comunicação Científica** (1995). Dissertação (Mestrado em Comunicação Multimeios), Universidade Estadual de Campinas, 1995.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da Linguagem Visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUCROT, O. **Argumentação Retórica e Argumentação Linguística**. In: Letras de Hoje. v.44 n. 1 (2009) PUCRS. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5648> Acesso em: 02 de fevereiro de 2010.

ECO, U. **Signo**. Barcelona: Ed. Labor, 1988.

_____. **Da Internet a Gutenberg** (1996). Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~jbosco/InternetPort.html>. Acesso em 04 abr. 2010.

EEMEREN, F. H. van et al. Argumentation. In: DIJK, T. A. van. (Ed.). **Discourse as structure and process**. London: Sage Publications, 1997.

FERRARA, L. D. **A estratégia dos signos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FERRARI, P (Org.). **Hipertexto, hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, R. S. S.; FELIPPE, M. A. S. Para uma retórica do hipertexto. **Revista Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 21-30, jan./jun. 2010.

FILATRO, A. **Design instructional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GALLI, F.C.S. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. São Paulo: Cortez, 2010, p. 147-164.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1992.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a Social Semiotic**. London: Longman, 1978.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. 2nd edn. London: Arnold, 1994.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ISTRATE, O. **Visual and pedagogical design of eLearning content**, 2009. Disponível em: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media21215.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2011.

JUNQUEIRA, E. S. **Conteúdos hipermodais para fins de aprendizagem: usos em contexto pelos alunos**. Educação em Revista, vol.26, No.3, Belo Horizonte, 2010.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300019&script=sci_arttext. Acesso em: 13 set. 2011.

KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. In: SNYDER, I. (ed.). **Page to screen: Taking literacy into the electronic era**. London, New York: Routledge, 1998, p. 53-79.

_____. **Literacy in the New Media Age**. London, New York: Routledge, 2003.

_____. Gains and Losses. In: **Computers and Composition**. Volume 22/No.1/2005. pp.5-23, 2005.

_____; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.

_____; _____. Front Pages The (Critical) Analysis of Newspaper Layout. In: BELL, A. and GARRET, P. (Eds.) **Approaches to Media Discourse**, pp. 186-219. London: Blackwell, 1998.

LANDOW, George. **Hypertext 2.0**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997.

LEÃO, L. **O labirinto da hipermídia**. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2005.

LEMKE, J. L. Travels in Hypermodality. **Visual Communication**, London, v. 1(3), 2002a, p. 299-325.

_____. LEMKE, J. **Important theories for research topics on this website, [2000?]**. Disponível em: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/theories.htm#General%20Semiotics>. Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. Multimedia Genres for Scientific Education and Science Literacy. In M. J. Schleppegrell & C. Colombi, Eds., **Developing Advanced Literacy in First and Second Languages**. Erlbaum. pp.21-44. 2002b. Disponível em: <http://www.jaylemke.com/storage/MultimediaGenres-Science-2002.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2011.

_____. **Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text**. In: J.R. Martin & R. Veal, Eds., **Reading Science**. London: Routledge. (pp.87-113). 1998.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANOVICH, L. **The language of new media**. Cambridge: MIT Press, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, A. C. S. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, 2001, p. 79-111. Disponível em: http://www.pucsp.br/~fontes/ln2sem2006/f_marcuschi.pdf. Acesso em 29 mai. 2011.

_____. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto** (2006). Disponível em: <http://www.pucsp.br/~fontes/ln2sem2006/17Marcus.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.

MOODLE. Disponível em: <http://moodle.org/about>. Acesso em 08 dez. 2011.

MUCCI, L. I. Para uma retórica do hipertexto. **Revista Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica: o ditto, o omitido, o sugerido**. Linguagem e Ensino, Pelotas, vol. 9, No.1, jan/jun. 2006, p.15-39.

POSTMAN, N. **The end of education: redefining the value of school**. New York: Vintage Books, 1995.

PIMENTA, F. J. P. **Semiótica, contexto multicódigos e o design**, 2001. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/caligrama/artigos/numero1/Rev%2001.pdf>. Acesso em: 25 out. 2010.

POSSARI, L. H. V.; NEDER, M. L. C. **Material Didático para EAD: processos de produção**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009.

PROCÓPIO, Renata Bittencourt. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística).

Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

SAITO, F. S. **(Multi)Letramento(S) Digital(Is) na Escola Pública: reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SALGADO, G. B. **Fabulação e fantasia: o impacto da hipermídia no universo simbólico do leitor**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

SANTAELLA, L. **O que é Semiótica**. São Paulo: Braziliense, 2007.

_____. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 7. Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

Scienza e Retorica, col. Biblioteca di Cultura Moderna Laterza, Gius. Laterza e Figli, 1ª ed., 1991.

SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SNYDER, I. (ed.). **Pagetscreen: Taking literacy into the electronic era**. London, New York: Routledge, 1996.

SOUZA, P. N. **O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

TOULMIN, S. E. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

VIEIRA, A. T. **Movimentos Argumentativos em uma entrevista televisiva: uma abordagem discursivo-internacional**. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas, 2003.

_____. **A dimensão avaliativa da argumentação na fala opinativa de profissionais de uma empresa em processo de mudança**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; _____. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. São Paulo: Cortez, 2010, p.

_____. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

_____. **O hipertexto na sociedade da informação:** a constituição do modo de enunciação digital. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Campinas, 2002.

10. Anexos

Anexo 1 - QUESTIONÁRIO

BLOCO 1 – Dados de identificação

1. Qual é a sua formação acadêmica?

- (☐) Pedagogia
- (☐) Letras
- (☐) História
- (☐) Geografia
- (☐) Artes
- (☐) Filosofia
- (☐) Ciências Sociais
- (☐) Matemática
- (☐) Física
- (☐) Química
- (☐) Ciências Biológicas
- (☐) Outras

2. Há quanto tempo você se formou? ____ anos.

3. Há quanto tempo leciona conteúdos de Geografia na modalidade de ensino presencial? ____ anos.

4. Há quanto tempo a professora leciona conteúdos de Geografia na modalidade de ensino à distância? ____ anos.

5. A professora obteve alguma capacitação antes de atuar na educação a distância?

() Sim

() Não

6. A professora veio obtendo formação continuada durante a sua atuação na educação a distância?

() Sim

() Não

7. As capacitações têm sido eficientes na elaboração do curso, interação com os alunos e habilidade para lidar com recursos tecnológicos?

() Sim

() Não

8. Caso tenha recebido, como avalia o treinamento recebido?

() Ótimo

() Bom

() Regular

() Ruim

() Péssimo

9. Caso a resposta seja negativa na questão 7, o que falta para a capacitação ser mais eficiente?

BLOCO 2 – Relação com tecnologias de informação e comunicação

10. Você tem computador em casa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Você tem acesso à internet na sua casa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

12. Que tipo de acesso à internet você tem em sua casa?

- ☐ Linha discada
- ☐ Rádio
- ☐ Banda larga
- ☐ Cabo
- ☐ Satélite
- ☐ 3 G

13. Onde você mais acessa a internet?

- ☐ Em casa
- ☐ No trabalho
- ☐ Em *lan houses*
- ☐ Em casa de amigos e/ou parentes

14. Você possuía conhecimento de informática **antes** de trabalhar com EAD?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Qual tipo de conhecimento?

- ☐ Programação
- ☐ Pacote Office
- ☐ Internet
- ☐ Digitação
- ☐ Outros. Especifique: _____

16. Como você qualifica sua relação com os alunos que utilizam o computador como recurso de ensino-aprendizagem:

- ☐ Muito boa, com situações efetivas de ensino-aprendizagem.
- ☐ Muito boa, mas restrita - metade dos alunos aproveitam o recurso.

☐ Regular, com baixo grau de aproveitamento.

17. Você recebeu algum tipo de capacitação para elaborar materiais didáticos para a EAD?

☐ Sim

☐ Não

18. Quem é o responsável pela elaboração do material da disciplina disponibilizado no Moodle?

☐ Professor

☐ Tutor(a)

☐ Professor e Tutor

19. Na elaboração do material didático, são consultadas fontes da internet?

☐ Sim

☐ Não

20. Se sim, quais? _____

21. Você conta com o suporte de um profissional da área de informática para inserir os conteúdos da disciplina no Moodle?

☐ Sim

☐ Não

22. Na elaboração do material a ser disponibilizado no Moodle, você procura convergir recursos verbais e não verbais?

☐ Sim

☐ Não

23. Se sim, justifique. _____

24. Que dificuldades você enfrenta na preparação e ou implementação do material? _____

25. Como você avalia o material elaborado para a disciplina?

Este questionário teve como base o instrumento de pesquisa elaborado por Fabiano Santos Saito para a sua dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2011.

Estudo e Comparação de Paisagens por meio de Fotografia

Compreender a noção de paisagem é importante para auxiliar no entendimento do espaço geográfico. A Geografia se preocupa em observar, descrever e compreender as paisagens para explicar as relações e modificações que ocorrem no espaço geográfico. O geógrafo Milton Santos mencionou que diante de uma paisagem nossa tendência é vê-la como cartões postais. “Temos a tendência de negligenciar o todo”, mas é bom lembrar que “mesmo os conjuntos que se encontram em nosso campo de visão nada mais são do que frações do todo”. E o autor ainda nos lembra que a “paisagem é muda”, mas nós podemos dialogar com ela e ir além daquilo que é aparente.

Fonte: SANTOS, Milton. Pensando o Espaço do Homem. São Paulo: HUCITEC, 1982, p. 23-25.

A seguir estão retratadas duas paisagens. Vamos lembrar que em Geografia nem sempre as paisagens são lindos cartões postais. Vamos dialogar com elas e descobrir o que elas podem nos dizer.



Cidade de Florença – Itália – destaque o rio Arno - em 06/06/2007



Margem de uma rodovia em Minas Gerais – em 20/03/2007

Anexo 3 - Hipertexto verbo-visual

Cadastre-se
Download
Versões
Comprar Livro
Comprar CD
Home



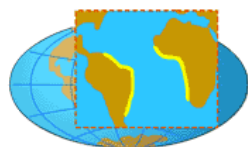
Bem vindo ao Atlas Geográfico Escolar na Internet!

Aqui você encontra ilustrações animadas sobre geografia e cartografia, e consulta mapas do Brasil e do Mundo de uma forma fácil e atraente. Clique nos links abaixo e confira!

CONHEÇA TAMBÉM

- O Atlas Geográfico em Livro e em CD-ROM. [Clique aqui para saber mais.](#)



CONCEITOS GERAIS	A TERRA	MAPAS
• O que é um Atlas Geográfico • O que é Cartografia • História da Cartografia • Conceitos e Técnicas 	• Nosso planeta no universo • Formação dos continentes 	 Mapas do mundo e do Brasil nos temas: político, físico, clima, população, economia, indicadores sociais, entre outros. • Mapas do Mundo • Mapas do Brasil

Para entrar em contato conosco, utilize os recursos abaixo:
 Fale conosco: 0800 218181 E-mail: ibge@ibge.gov.br



Anexo 4 - Organização de Arquivo e Leitura de Fotografias em Geografia

A organização de um arquivo de fotografias torna-se um bom acervo para a escola e um material imprescindível a ser trabalhado com os alunos em Geografia.

O arquivo de fotografias poderá conter fotos antigas e atuais de diferentes lugares e elas podem ser obtidas em revistas, jornais, cartões postais e até mesmo fotos que estão guardadas em casa ou tiradas pelos alunos em trabalhos de campo e em excursões.

O arquivo poderá ser organizado em uma caixa de sapatos ou similar e deverão ser utilizadas folhas de papelão ou de cartolina ou outro material mais encorpado para colar as imagens. Depois de selecionadas e coladas em um material mais resistente, basta organizá-las.

O papel de fundo deverá ter um espaço para a indicação do que trata a imagem, conforme o exemplo abaixo. No espaço pequeno, à esquerda, faz-se uma menção à imagem, por exemplo: rio, espaço rural, espaço urbano, vegetação, porto, etc. Colar a imagem recortada de revistas e outras fontes e, como sugestão, agrupá-las em uma caixa de sapatos, conforme o tema tratado. A organização de arquivos de imagens pode ser um trabalho coletivo de muitas turmas na mesma escola.

Rio São Francisco/BA



Os alunos poderão consultá-las conforme o interesse do assunto que estará sendo proposto para a discussão pelo professor. No verso, pedir aos alunos para escreverem a fonte, de onde veio esta imagem, de que jornal ou revista, lugar, autor da foto e ano.

O exemplo seguinte serve como sugestão para o estudo a partir de fotografias:

A imagem a seguir foi tirada da cidade de Rocamadour, na França, em maio de 2007. Esta é uma cidade muito antiga, que data das peregrinações de fiéis à santa com o mesmo nome, desde a Idade Média e até os dias de hoje. Nela foi construída uma capela incrustada numa rocha².

¹ Elaborado por Valéria Trevizani Burla de Aguiar, abril de 2010.



A análise da paisagem retratada poderá seguir a seguinte proposta:

1. Descrever a paisagem, a partir do que pode ser observado na fotografia.
2. Identificar os diferentes elementos nela contidos (da natureza e construídos).
3. Atualmente, uma cidade seria construída num relevo como este? Por que?
4. O que este relevo interfere nos meios de transporte de pessoas e de mercadorias?
5. Que ações o poder público deveria ter para solucionar o acesso à cidade?
6. Quais são os tipos de problemas ambientais que poderíamos prever ao considerar o relevo local?
7. Como é o processo de preservação da vegetação local?
8. Outras questões podem ser levantadas em relação à hidrografia, à vegetação: natural ou plantada, vias de acesso asphaltadas, etc.
9. Comparar a fotografia com outra ou com a paisagem local; estabelecer relação entre o que há de comum e o que há de diferente no processo de ocupação do espaço.
10. A questão que possibilita a síntese da análise: qual é a relação que se estabelece entre a sociedade e a natureza no espaço geográfico?

Conforme a idade dos alunos ou o ano em que estão, deve-se:

- a) localizar a cidade em um mapa;
- b) com o uso de um papel transparente, destacar os principais elementos que a compõem;
- c) verificar de onde ela foi tirada (plano, limites, campo visual);
- d) momento em que ela foi tirada;
- e) identificar, a partir do uso do atlas geográfico, as unidades paisagísticas onde se insere;
- f) elaborar legenda ou pequenos textos-sínteses sobre a mesma.

O estudo com fotografias no processo ensino/aprendizagem de Geografia deve ser norteado pela formulação de muitos “por que?”, posto que uma resposta poderá levantar novas questões a serem respondidas acerca da fotografia e possibilitará a ampliação de uma pesquisa mais ampla com o uso de outros materiais; além do atlas, mencionado anteriormente, livros, *sites* na *internet*, revistas, entrevistas, conforme o tema abordado, o interesse dos alunos e a série ou ano que os alunos estão cursando.

² Esta pode ser uma referência que constaria no verso da fotografia.

Anexo 5 – Página 1 do hipertexto Jogos de Simulação no Ensino de Geografia

JOGOS DE SIMULAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Valéria Trevizani Burla de Aguiar*

Resumo: O trabalho consiste em apresentar uma proposta alternativa para professores de Geografia, ou seja, a utilização de jogos de simulação como mais um recurso de natureza interdisciplinar na escola.

Abstract: The principal aim of this work is to contribute to geography teachers with one more instrument to the learning process in interdisciplinary ways: simulated games

As atividades que propiciam a ação das crianças e dos adolescentes sobre os objetos são indispensáveis para o desenvolvimento afetivo e intelectual. No conjunto dessas atividades, que podem ser as mais variadas, ressalta-se o papel dos jogos e brincadeiras infantis. Neste trabalho, destacaremos os jogos de simulação que são aqueles em que a participação coletiva ou de grupos é imprescindível.

Durante a infância e a adolescência, o jogo é a atividade que mais interessa e diverte o indivíduo, além de constituir um recurso fundamental para o desenvolvimento de suas potencialidades. CHATEAU (1973) destacou que o jogo é indispensável para que o indivíduo torne-se um adulto equilibrado. O autor, ainda, mencionou que uma criança que não sabe jogar será um adulto que não sabe pensar.

OLIVEIRA (1997), analisando a importância das atividades lúdicas na formação do indivíduo, apontou que "na perspectiva piagetiana do desenvolvimento mental da criança, o jogo e a imitação desempenham papel relevante, pois são atividades espontâneas e que perduram por toda a vida do indivíduo".

A atividade lúdica, portanto, deve ter um papel de destaque no desenvolvimento dos processos de aprendizagem do indivíduo. Entretanto, as atividades escolares concedem pouca importância aos jogos no contexto do ensino/aprendizagem de Geografia. Se queremos elaborar propostas de ensino que possibilitem, por parte do aluno, interferências críticas, conscientes e propositivas em seu mundo, haveremos que inovar nossas ações como professores. A utilização dos jogos de simulação pode ser um dos caminhos a trilhar.

Considerando os jogos como recursos extremamente úteis para despertar o interesse dos alunos, ao lado de enriquecerem e favorecerem processos de

Anexo 6 – Proposta de atividade pedagógica com cinema

A Linguagem Cinematográfica no Ensino de Geografia¹

A linguagem do cinema vem sendo cada vez mais utilizada nas aulas de Geografia. Enquanto alguns professores empregam adequadamente essa linguagem, outros ainda têm dificuldade de utilizá-la como recurso didático sem descaracterizar ou esquecer a arte cinematográfica.

Aqui fazemos uma reflexão sobre essa linguagem em nossa disciplina, mas sem esquecer que um filme se compõe de múltiplas linguagens integradas na constituição de um todo. É, portanto, uma produção cultural importante para a formação do intelecto das pessoas, porque com ele aparecem questões cognitivas, artísticas e afetivas de grande significado.

A linguagem do cinema é uma produção cultural que pode ser utilizada em sala de aula a fim de abrir cada vez mais horizontes intelectuais para a análise do mundo, necessária à formação da criança e do jovem. Para tanto, os professores precisam conhecer minimamente essa linguagem, que é muito rica porque integra imagens em movimento: a expressão oral e corporal, a cor, e tudo temperado pelas trilhas musicais. A linguagem cinematográfica é, com efeito, a integração de múltiplas linguagens.

Há professores que, ao selecionarem um filme interessante e proporem-no para que a classe assista a ele, se vêem diante de uma situação perturbadora quando os alunos lhes dirigem a seguinte pergunta: “Hoje não vai haver aula de Geografia?”.

Talvez seja possível levantar algumas hipóteses sobre as razões da situação exposta: o filme está sendo apresentado porque o educador tem objetivos claros, definidos, sobre a razão de seu uso em sala de aula e realizará algum trabalho de reflexão sobre ele? Ou o filme será passado e cada aluno, silenciosamente, fará sua apreciação, sem que haja discussão a ele relacionada?

Para nós, geógrafos e professores de Geografia o filme tem importância porque pode servir de mediação para o desenvolvimento das noções de tempo e de espaço na abordagem dos problemas sociais, econômicos e políticos.

Milton José de Almeida faz a distinção entre o filme como produção cultural e aquele usado didaticamente na escola. Afirma que *“o filme é produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado – um objeto da cultura para ser consumido dentro da liberdade maior ou menor do mercado. A cultura localiza-se num ‘saber fazer’ e a escola ‘num saber usar’ e nesse ‘saber usar restrito’ desqualifica-se o educador, que vai ser sempre um instrumentista desatualizado. Essa é uma das razões da separação entre educação e cultura”*. (1994, p.7-8).

Almeida faz uma crítica contundente em relação às imagens, afirmando mesmo que a grande maioria da população está sendo hoje educada pelo viés das “imagens e dos sons”, pelo cinema e pelos programas de televisão a que assistem, mais do que pela linguagem escrita. Resta para uma minoria da população o texto escrito como referencial importante ao qual pode voltar-se para refletir sobre ele e lê-lo novamente sempre que queira. No entanto, se a maioria da população vive ainda na cultura oral, está alijada dessas possibilidades.

Qual é a relação dos espectadores com o cinema?

Os movimentos sonorizados do cinema apresentam forte grau de realidade. O que se vê no cinema tem uma semelhança com o real, e às vezes, para a população

vinculada principalmente à cultura oral, as imagens passam mensagens com uma configuração próxima da oralidade, o que explica em parte por que os conteúdos das imagens são mais fortes para as pessoas do que um conteúdo de um texto (Almeida, 1994).

As imagens sonorizadas do cinema também podem lidar com espaços e tempos diferentes. Mesmo os filmes comerciais podem trazer elementos para a reflexão pedagógica, permitindo ao professor – em nosso caso, o de Geografia – realizar uma análise crítica do filme como arte e como linguagem rica de conteúdos que, embora sejam ficcionais, podem ter se espelhado em fatos reais ou na vasta literatura disponível.

O professor, junto com seus alunos, poderá selecionar filmes compatíveis com a programação da disciplina escolar.

.....

A proposta aqui é a discussão de um filme - Central do Brasil. Escolhemos esse filme, por ser nacional, de fácil acesso a todos e que retrata parcela da realidade de nosso povo. Vamos buscar dar ênfase às questões geográficas e educacionais, tomando por base um método de análise que se pauta num retrospecto do filme e no destaque de alguns aspectos e conceitos concernentes à Geografia, à pesquisa e à educação. Esperamos que vocês curtam bastante nossa proposta. Trata-se de uma idéia/exercício para vocês utilizarem em outros filmes e em outras situações com os alunos na escola, sempre tendo em vista que a seleção dos filmes deve contemplar a temática abordada nas disciplinas escolares e o interesse dos alunos conforme as diferentes faixas etárias. A proposta foi retirada do livro Para Ensinar e Aprender Geografia, anteriormente citado.

.....

....

CENTRAL DO BRASIL. Direção de Walter Salles. Roteiro de João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein, baseado na história original de Walter Salles. Brasil: Sony, 1998 (112min).

O filme tem como cenário, em seu início, a estação da Central do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. O cenário é construído com trens que vêm e vão, com apitos e ruídos de trens. O alto-falante ao longe anuncia a chegada e a partida de trens. É grande o movimento de pessoas e de veículos; trens despejam centenas de pessoas nas plataformas da estação. Camelôs e todo tipo de biscateiros de pequenos negócios com gente igualmente pobre. “Um verdadeiro circo improvisado.”

No meio desse “circo” há também lugar para uma escrevedora de cartas para entes queridos, para amantes, filhos, maridos, etc. residentes nas mais diferentes partes do Brasil, mas sobretudo para cidades do Nordeste e de Minas Gerais. É uma mulher que cobra um real para escrita de cada carta atendendo ao desejo de muitos que não sabem ler ou escrever nem endereço correto do destinatário, mas desejam comunicar-se com pessoas distantes.

Dora é o nome da mulher que escreve cartas. Trata-se da personagem central do filme ao lado do menino Josué, que entra em cena quando sua mãe Ana pede que Dora escreva uma carta para Jesus, seu ex-companheiro, no sítio Volta da Pedra, em Bom Jesus do Norte, em Pernambuco.

Ao chegar à sua casa, Dora não gasta dinheiro com selos para enviar todas as cartas: separa-as entre as que devem ser rasgadas, porque não as considera importantes, ou as deixam em uma gaveta para pensar sobre o seu destino: se o correio ou a destruição. Desse modo, a carta destinada a Jesus vai para o limbo: a

gaveta.

No dia seguinte, Ana, a mãe de Josué, volta para enviar outra carta para Jesus e, ao atravessar a rua é atropelada e morre. Josué fica sozinho no mundo e dorme em lugar qualquer da estação, sendo encontrado por Pedrão, homem sem escrúpulos que vê no menino a possibilidade de ganhar dinheiro a sua custa. Dora chega e diz conhecer o menino. Pedrão e Dora conversam e o menino é levado para um apartamento. Dora recebe dinheiro por entregar o menino a um casal.

Dora compra um aparelho novo de televisão e leva-o para o seu apartamento em um conjunto habitacional em um subúrbio do Rio de Janeiro. Uma amiga, Irene, insiste na pergunta sobre como a mulher conseguiu o dinheiro, e Dora diz ter entregado o menino a um casal, que ele vai ser adotado por uma família do exterior que lhe oferecerá uma vida bem melhor fora do País. Irene fica exaltada e diz que ele vai ser enviado para o aproveitamento de órgãos e que isso é sempre matéria

de jornais. Dora, arrependida, resolve resgatar o menino. Volta para o lugar em que o deixou e com subterfúgios consegue tirá-lo do apartamento.

Dora está decidida a levar o menino para o seu pai em Pernambuco. Daí em diante, começa a longa viagem em direção à cidade de Bom Jesus e como muitas peripécias para superar a falta de dinheiro: pequenos furtos em comércio de paradas; perda de ônibus; trechos de caminhão com caminhoneiro evangélico que, em determinados momentos, saciou a fome dos dois viajantes. Na viagem, há momentos de alegria da criança, mas também momentos de aflição, tristeza e confronto entre Dora e Josué. No entanto, entre eles uma amizade vai se consolidando, essas duas personagens tão diferentes, sozinhas no mundo, vão aproximando-se com o firme desejo de atingir o objetivo final: a casa do pai de Josué.

As paisagens vão se descortinando, desde o terminal de ônibus da grande metrópole nacional, Rio de Janeiro, até os sertões semi-áridos de Pernambuco. A viagem é fascinante e as fotografias vão revelando importante parte do interior do País. À medida que a viagem prossegue em direção ao norte, as paisagens tornam-se cada vez mais secas.

Chegam, finalmente, à cidade de Bom Jesus, sem dinheiro e com fome no meio de uma grande romaria, com pessoas, todas pobres, pedindo graças ao Bom Jesus.

A paisagem da cidade de romeiros, embora diferente da do Rio de Janeiro, lembra a estação Central do Brasil, com seus ambulantes, retratistas, vendedores de santos, de roupas, ciganas querendo ler a sorte. Josué lembra da profissão de Dora como escrevedora de cartas e sugere a alguém que ela pode realizar essa tarefa. Com isso conseguem dinheiro para sobreviver e Josué compra um vestido novo para Dora.

A investigação sobre o endereço de Jesus continua: “Não, ele não mora mais aqui”, e dão endereço de outro local; conseguem chegar à casa mas também não é ali. “O Jesus sempre muda”, diz um senhor. Mas a sorte enfim chega e eles descobrem não o pai, e sim dois irmãos mais velhos. Dora e Josué têm certeza de que aquele era realmente o lugar do menino. A mulher, antes que os rapazes e o menino acordem, abandona a casa, tendo cuidado de deixar em cima de um móvel, a carta de Ana para Jesus e uma foto tirada na área da romaria. O menino acorda e procura por Dora, mas ela já está no ônibus, chorando pela despedida de uma criança e de um amigo e agora ela própria escrevendo uma carta para Josué.

.....
.....

O filme Central do Brasil dirigido por Walter Salles, na qualidade de obra-prima do cinema brasileiro, é polissêmico, pode ter muitas leituras, em razão da

riqueza das relações que apresenta tanto no aspecto artístico e simbólico, como psicológico, geográfico e fotográfico, retratando a vida que o nordestino leva nas grandes cidades e o choque de culturas.

Esse filme pode, em uma escola, ser foco de um projeto interdisciplinar entre professores de diferentes disciplinas e alunos porque, embora seja ficção, foi extraído de uma realidade conhecida e vivida por muitos brasileiros, principalmente pelos nordestinos que vivem na cidade grande ou nos sertões nordestinos, numa relação de trânsito e comunicação permanente entre o Nordeste e outras partes do País. Muitas das cenas foram filmadas com a população do diferentes locais.

O filme por si só não é suficiente para conhecer a geografia do Brasil e seus conceitos fundadores, mas é por meio da linguagem do cinema que se podem motivar os alunos e professores a aprofundar e ampliar, com o auxílio de outras linguagens, o conhecimento geográfico do País: a linguagem do texto, a linguagem da cartografia, a linguagem do desenho. O filme permite que o espectador faça um diálogo com aquilo que assiste e muitas perguntas surgem: as imagens dos lugares são reais ou montadas? Os romeiros são reais ou são artistas?

Podem-se mesmo arrolar alguns conceitos que emanam do filme relacionados tanto a aspectos físicos como socioeconômicos e culturais.

O cenário da estação central do Brasil e imediações apresentado no filme é semelhante às estações ferroviárias de São Paulo e de outras ainda existentes no País, apesar de a política dos transportes na segunda metade do século passado ter desvalorizado esse tipo de transporte e estimulado o rodoviário. No filme também aparecem as rodovias com toda a sua força, tanto no terminal de ônibus em que Dora e Josué iniciam a viagem, no Rio de Janeiro, como nas paradas ao longo da estrada. O trem fora da metrópole não aparece no filme. A discussão proporcionada por esse aspecto é importante, pois cabe perguntar: por que não se priorizou o transporte ferroviário em um país de dimensões continentais como o Brasil? Qual é a atual situação desse tipo de transporte em outras regiões brasileiras?

O filme é rico na mostra de paisagens do Brasil? Mas qual conceito de paisagem se pode extrair do filme? Como desmontar, por meio do filme, o conceito de paisagem compreendido tão-somente como aquilo que é belo? Quais diferentes cenários do filme podem ser considerados como paisagens do ponto de vista geográfico?

Há cenas no filme que se passam em duas grandes regiões brasileiras: a região Nordeste e a Sudeste. Durante a viagem em direção ao norte, as paisagens tornam-se cada vez mais secas. Na comparação entre as duas paisagens mostradas, o que o filme revela? Quais são as diferenças? Como se percebe que há mudanças de paisagens? Todo o Nordeste é semi-árido? Onde aparecem as grandes paisagens aplainadas e os inselbergs? Em que bibliografia se podem conhecer melhor as formas de relevo apresentadas no filme e as existentes em outras regiões do Brasil? É possível encontrar formas semelhantes? Há assim a possibilidade de partir para uma análise do relevo de nosso país.

Na busca dos viajantes, Dora e Josué, pela residência do pai do menino, chegam a um lugar do interior de Pernambuco. O menino exclama, falando a respeito das casas: “São todas iguais.” Por essa observação, pode-se pensar que a homogeneidade não seja do seu agrado. Será que em outras regiões do País se formam conjuntos habitacionais semelhantes a esses ou diferentes, mas observando a homogeneidade? Essa é a expressão cultural do povo ali residente ou é algo que o capital lhe impôs? Quem são os responsáveis?

Muitos outros aspectos geográficos podem ser discutidos. No entanto, torna-se

importante destacar a questão das migrações e dos migrantes e das dificuldades que pessoas vindas do Nordeste – quer do sertão, dedicadas a atividades rurais, quer de pequenas cidades ainda muito ligadas à terra -, sendo analfabetas ou semi-alfabetizadas, encontram diante da cultura urbana, especialmente em face da complexidade cultural de uma cidade grande, de metrópoles como o Rio de Janeiro, Recife, Fortaleza, São Paulo ou quaisquer outras. Essa questão precisa ser entendida não apenas do ponto de vista geográfico, mas também do ponto de vista educacional, pois na metrópole há concentração de alunos nordestinos e de descendentes, o que obriga o professor de Geografia ou de outra disciplina a entender um pouco da vida e da cultura desses brasileiros que migraram e vivem nas grandes cidades.

A personagem Dora, pessoa que escrevia cartas, é fundamental, porque, tendo essa competência aproveitou-se dela para ganhar dinheiro tanto na estação ferroviária de uma cidade como o Rio de Janeiro quanto em um local de romaria como Bom Jesus de Pernambuco. Uma “profissão” que somente tem lugar em países como o Brasil, ainda longe de acabar com o analfabetismo de seu povo.

1 Representações e Linguagens no Ensino de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N. et alli. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 265, 271-274, 279-280.