



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**O USO DA MULTIMODALIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS VIRTUAIS DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ENSINO A DISTÂNCIA – EaD**

MARÍLIO SALGADO NOGUEIRA

Fortaleza – CE

2014

MARÍLIO SALGADO NOGUEIRA

O USO DA MULTIMODALIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS VIRTUAIS DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ENSINO A DISTÂNCIA – EaD

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Maria Fabiola Vasconcelos Lopes

Fortaleza – CE

2014

MARÍLIO SALGADO NOGUEIRA

O USO DA MULTIMODALIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS VIRTUAIS DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ENSINO A DISTÂNCIA – EaD

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Aprovado em: 27/02/2014

Profa. Dr^a. Maria Fabiola Vasconcelos Lopes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr^a. Antônia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr^a. Maria Margarete Fernandes de Sousa
Universidade Federal do Ceará

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me fazer compreender que para tudo há um momento certo para que aconteça e por me ajudar a desenvolver esse trabalho.

À minha família, pais (Marílio e Rosemir), irmão (Jorge Felipe), amigo-irmão (Evandro), avó (Mirtes), e os avós *in memoriam* (Róseo, Ivanildo e Marília) que sempre me deram total apoio para os estudos e para as minhas realizações pessoais e profissionais.

À minha namorada Viviane Batista, pelo apoio, companheirismo e força dada nessa caminhada.

À Rosemary Salgado, minha tia, pelo apoio e torcida por essa nova etapa da minha vida.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Fabiola Vasconcelos Lopes, não só pela amizade, carinho, confiança, profissionalismo e orientação, mas pelo esforço e paciência de fazer compreender processo acadêmico e por trilhar o conhecimento.

Aos meus amigos que acreditaram nesse projeto, em especial o Vicente Neto, Elaine Forte e Samuel Lima, que sempre acreditaram em mim e me apoiaram, principalmente em momentos mais dinâmicos dessa caminhada.

Ao Prof^º Dr. Júlio Cesar Rosa de Araújo que, antes mesmo de ingressar na pós-graduação, tem me apoiado, aconselhado e contribuído com sugestões valiosíssimas para o meu trabalho, como um bom amigo faz.

À Prof^ª Antonia Dilamar Araújo que sempre acompanhou e torceu por mim na vida acadêmica desde a graduação, incentivou-me a pesquisa e a quem atribuo um nome carinhoso de Mãe Acadêmica.

À Prof^ª Ms. Andreia Turolo pelos conselhos e apoio para a realização deste trabalho.

À Prof^ª Ms. Diana Fortier pela contribuição no meu trabalho e a amizade.

À Prof^ª Cida Chavedar, pelo incentivo de me encaminhar para esse curso.

Aos amigos da E.E.F.M. Professor Aloysio Barros Leal pela torcida e apoio incondicional para que eu possa estar aqui hoje.

Aos professores que ministraram as disciplinas durante o curso, pelos conhecimentos transmitidos.

Aos meus amigos do curso de pós-graduação, pelo carinho e companheirismo.

Aos meus amigos que estão distantes, porém que torcem pelo meu sucesso.

Aos amigos da Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

RESUMO

A Educação a Distância tem surgido como uma alternativa de modalidade de ensino para atender a uma nova demanda sócio-política-econômica (BRENNAND, 2002). Conseqüentemente, essa nova modalidade também tem exigido a produção de material didático virtual. Para tanto, esta pesquisa propõe realizar um diagnóstico dos recursos multimodais usados em materiais didáticos virtuais, tentando compreender de que maneira tal uso tem contribuído na elaboração de materiais didáticos virtuais. Para subsidiar teoricamente a pesquisa, este trabalho procurou respaldo na *Semiótica Social*, cujo foco incide sobre os principais modos de representação e função por meio de um texto, como também tenta investigar e compreender os fatores sociais, históricos e culturais utilizados para produzirem o significado de qualquer modo semiótico; (HODGE e KRESS, 1998; KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; HALLIDAY, 1978). Essa teoria encontra subsídio no *Funcionalismo*, que em uma situação comunicativa, considera o propósito do evento da fala, seus participantes e o contexto discursivo, ou seja; o uso da linguagem (HALLIDAY, 1994). Tanto a *Semiótica Social* quanto o *Funcionalismo* estabeleceram a base para a elaboração da *Gramática do Design Visual*, produzido por Kress e van Leeuwen (1996), cujas metafunções são baseadas nos princípios da *Gramática Sistêmico-Funcional*. E por vez, nortearam os estudos sobre a multimodalidade que serviram de base para a análise dos recursos multimodais no material didático virtual. Em consonância com os objetivos deste trabalho, esta pesquisa foi conduzida por uma metodologia exploratório-descritiva, do tipo *survey*, em que houve a seleção de duas disciplinas, uma do primeiro semestre, denominada de Teoria de Língua e Segunda Língua, e outra do terceiro, denominada de Língua Inglesa 3B, e de seus respectivos materiais didáticos virtuais, do curso de graduação semipresencial em Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará – UFC. Para a obtenção dos dados, foram utilizados três instrumentos de pesquisa, uma Lista de Checagem e dois questionários, adaptados para cada um dos participantes, alunos e professores coordenadores das disciplinas. Com a análise, foram observadas nos materiais didáticos virtuais três tipos de linguagens: verbal, com 83%; não-verbal, com 15%; e verbo-visual 2%. Constatou-se também que a maioria dos recursos multimodais é expresso pelo tipo de linguagem verbal. Também, um número considerável de elementos multimodais estabelece uma relação com o texto por especificação (Ilustração) ou por similaridade e possuem uma função de impessoalidade ou neutro. Ainda, alguns desses recursos multimodais inseridos pelo autor são trocados ou retirados no momento da transição do meio impresso para o meio virtual por uma equipe de transição da instituição, o que faz perder o efeito de sentido original do texto; também há um percentual mínimo de recursos multimodais que não estão inseridos dentro de um contexto social do leitor, dificultando a compreensão do conteúdo do material didático; e, por fim, os recursos multimodais são bem distribuídos e organizados na tela do computador. Concluímos que é fundamental que todos os envolvidos no processo de elaboração do material didático virtual, tenham o conhecimento linguístico, em especial, sobre a *Semiótica Social*; ao inserir os recursos multimodais, que seja observado o universo sócio-cultural do aluno para a construção de sentido eficiente; e vejam a possibilidade de inserir outros recursos multimodais no texto de forma consciente para auxiliar na construção de sentido.

Palavras-chave: Funcionalismo, semiótica social, multimodalidade, material didático virtual; construção de sentido.

ABSTRACT

Distance education has established itself as an alternative modality of learning which meets new socio-political-economic demands in the educational field (BRENNAND, 2002). A consequence of this new learning modality is the increased need for virtual learning materials. This paper presents the results of an evaluation of the multimodal resources employed in virtual learning materials, and a discussion of how such use has contributed in the development of virtual learning materials. The background for the study are the linguistic theories on multimodality, such as functionalism, which takes into consideration, for any given communicative situation, the purpose of speech events, as well as the participants and the discursive context involved, i.e., the use of language (Halliday, 1994). The principles of social semiotics were also considered, which focus on the main representational and functional modes expressed in a text, while also trying to investigate and understand the social, historical and cultural factors involved in the production of meaning in any semiotic mode (HODGE and Kress, 1998; Kress and van Leeuwen, 1996; Halliday, 1978). Social semiotics and functionalism are among the bases upon which the Grammar of Visual Design (Kress and van Leeuwen, 1996) was developed, and it proposes similar metafunctions to those found in systemic functional grammar theories. Kress and van Leeuwen's work is, therefore, the main basis for the analysis of multimodal resources in virtual learning material presented in this paper. The study adopted exploratory-descriptive methods of survey type. Two English disciplines and their respective virtual learning materials were selected for investigation, namely Theories of Language and Second Language and English Language 3B. These disciplines are part, respectively, of the curriculums of the first and third semesters of the blended-modality BA Course in English Language Teaching at the Federal University of Ceará – UFC. In this course, students have both distance classes and regular in situ classes. Three research instruments were used for data collection, a checklist and two questionnaires, which were adapted to the different categories of participants: students, instructors and coordinators. The analysis revealed that three types of language are employed in the virtual learning materials under study: verbal language (83 %), non-verbal (15 %) and verbal-visual (2 %). Therefore, it was concluded that most multimodal resources are expressed by means of verbal language. In addition, it was found that a significant number of multimodal elements relate to the texts of origin through specification (illustration) or through similarity, and have impersonal or neutral functions. Furthermore, it was observed that the specialists from the University in charge of designing the virtual materials decide to change or withdraw from the text some of their multimodal resources, at the moment of their insertion in the virtual environment. This process results in the loss of some of the original meaning of the texts. There is also a small percentage of multimodal features which are not part of the social context of the readers, making it difficult to understand the content of the teaching material. Finally, it was found that the multimodal resources are well distributed and organized on the computer screen. From all that, it can be concluded that it is essential that all parties involved in the process virtual learning materials design have the necessary linguistic knowledge, especially concerning social semiotics. It is also important that material designers take the social and cultural background of the student into consideration in order to create efficient materials and that the possibility of purposeful insertion of other multimodal features in the text is considered as a way to contribute for the construction of textual meaning.

Keywords: functionalism; social semiotics; multimodality; virtual courseware; meaning construction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parte superior - Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD	33
Figura 2 – Parte inferior - Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD	34
Figura 3 – Lousa digital	35
Figura 4 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD	37
Figura 5 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD – Perspectiva horizontal	38
Figura 6 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD – Perspectiva Vertical	38
Figura 7 – Material do Curso Letras Inglês - Informações centrais	39
Figura 8 – Material do Curso Letras Inglês - Informações marginais	39
Figura 9 – Caixa de remédio	40
Figura 10 – Pintura tridimensional	41
Figura 11 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD	43
Figura 12 – Material do Cursos Letras Português	44
Figura 13 - Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD	45
Figura 14 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD	51
Figura 15 – Material do Curso Letras Inglês	53
Figura 16 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD	53
Figura 17 – Material do Curso Letras Inglês	54
Figura 18 – Material do Curso Letras Inglês	54
Figura 19 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD	55
Figura 20 – Material do Curso Letras Inglês	57
Figura 21 – Material do Curso Letras Inglês	57
Figura 22 – Material do Curso Letras Inglês	58
Figura 23 – Material do Curso Letras Inglês	59
Figura 24 – Material do Curso Letras Inglês	59
Figura 25 – A seção inicial de uma disciplina	67
Figura 26 – A seção de acesso ao material didático	68
Figura 27 – Plano de fundo do material do 1º semestre	93
Figura 28 – Plano de fundo do material do 3º semestre	93

Figura 29 – Informação muito relevante	94
Figura 30 – Interface de material do 1º Semestre	95
Figura 31 – Informações centrais do material do 1º Semestre	96
Figura 32 – Informações marginais do material do 1º Semestre	96
Figura 33 – Aula 3, tópico 1, do material didático virtual do 1º Semestre	97
Figura 34 – Aula 3, tópico 1, do material didático virtual do 1º Semestre	98
Figura 35 – Aula 01, Tópico 03, do material didático virtual do 1º Semestre	99
Figura 36 - Aula 1, tópico 1, do material didático virtual do 1º Semestre	99
Figura 37 - Aula 1, tópico 1, do material didático virtual do 1º Semestre	99
Figura 38 - Aula 5, tópico 1, do material didático virtual do 1º Semestre	100
Figura 39 - Aula 5, tópico 3, do material didático virtual do 1º Semestre	100
Figura 40 - Aula 3, tópico 4, do material didático virtual do 1º Semestre	100
Figura 41 - Aula 5, tópico 3, do material didático virtual do 1º Semestre	101
Figura 42 - Aula 1, tópico 1, do material didático virtual do 1º Semestre	103
Figura 43 - Aula 6, tópico 4, do material didático virtual do 3º Semestre	103
Figura 44 - Aula 5, tópico 1, do material didático virtual do 3º Semestre	104
Figura 45 - Aula 2, tópico 1, do material didático virtual do 3º Semestre	105
Figura 46 - Aula 2, tópico 3	105
Figura 47 - Aula 2, tópico 2	105
Figura 48 - Aula 3, tópico 1	106
Figura 49 - Aula 1, tópico 3	106
Figura 50 - Aula 4, tópico 2	106
Figura 51 - Aula 1/Tópico 1/1º semestre	113
Figura 52 - Aula 1/Tópico 1/1º semestre	113
Figura 53 - Aula 1/Tópico 3/1º semestre	114
Figura 54 - Aula 1/Tópico 3/1º semestre	114
Figura 55 - Aula 2/Tópico 1/1º semestre	114
Figura 56 - Aula 3/Tópico 1/1º semestre	114
Figura 57 - Aula 3/Tópico 3/1º semestre	114
Figura 58 - Aula 5/Tópico 2/1º semestre	114
Figura 59 - Aula 5/Tópico 3/1º semestre	114
Figura 60 - Aula 1/Tópico 1/3º semestre	114

Figura 61 - Aula 2/Tópico 2/3º semestre	115
Figura 62 - Aula 3/Tópico 1/3º semestre	115
Figura 63 - Aula 6/Tópico 4/3º semestre	115

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Mapeamento dos RMs - 1º Semestre	84
Gráfico 2 - Mapeamento dos RMs: Verbal - 1º Semestre	84
Gráfico 3 - Mapeamento dos RMs: Não-Verbal - 1º Semestre	85
Gráfico 4 - Mapeamento dos RMs: Verbo-visual - 1º Semestre	86
Gráfico 5 - Mapeamento dos RMs - 3º Semestre	87
Gráfico 6 - Mapeamento dos RMs: Verbal - 3º Semestre	88
Gráfico 7 - Mapeamento dos RMs: Não-Verbal - 3º Semestre	89
Gráfico 8 - Mapeamento dos RMs: Verbo-visual - 3º Semestre	90
Gráfico 9 - Mapeamento Geral dos RMs	91

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Relação entre imagem e texto	43
Tabela 2 – Quantidade de alunos participantes da pesquisa	71
Tabela 3 – Quantidade geral dos recursos multimodais: 1º Semestre	83
Tabela 4 - Material do 1º Semestre: Linguagem Verbal	84
Tabela 5 - Material do 1º Semestre: Linguagem Não-verbal	85
Tabela 6 - Material do 1º Semestre: Linguagem Verbal-visual	86
Tabela 7 – Quantidade geral dos recursos multimodais: 3º Semestre	87
Tabela 8 - Material do 3º Semestre: Linguagem Verbal	88
Tabela 9 - Material do 3º Semestre: Linguagem Não-verbal	89
Tabela 10 - Material do 3º Semestre: Linguagem Verbal-visual	89
Tabela 11 – Quantidade total dos recursos multimodais	90
Tabela 12 – Coesão composicional nos materiais do 1º Semestre e 3º Semestre	92
Tabela 13 – Coesão por conexão de informação do Material do 1º Semestre	96
Tabela 14 – Coesão por conexão de informação do Material do 3º Semestre	102
Tabela 15 – Função interativa do Material do 1º Semestre	107
Tabela 16 – Função interativa do Material do 3º Semestre	107
Tabela 17 – Características de dificuldades do material	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Ensino a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EaD	Ensino a Distância
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RMs	Recursos Multimodais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Natureza e relevância da pesquisa	16
1.2	Problemas e os objetivos	16
1.3	Referencial teórico	18
1.4	Metodologia	18
1.5	Organização da dissertação	19
2	EMBASAMENTO TEÓRICO	20
2.1	Semiótica Social da Linguagem	21
2.2	Multimodalidade	27
2.2.1	<i>Coesão por Tempo</i>	30
2.2.2	<i>Coesão por Composição</i>	31
2.2.3	<i>Coesão por Conexão de Informação</i>	42
2.2.4	<i>Coesão por Diálogo</i>	46
2.3	A Gramática do Design Visual	46
2.3.1	<i>As metafunções da Gramática do Design Visual</i>	47
2.3.1.1	<i>Metafunção Representacional</i>	48
2.3.1.2	<i>Metafunção Interativa</i>	49
2.3.1.3	<i>Metafunção Composicional</i>	52
2.4	Material Didático Virtual	60
2.5	A Teoria e a Pesquisa	61
3	METODOLOGIA	63
3.1	Da característica da Pesquisa	65
3.2	Da caracterização do ambiente da pesquisa	66
3.3	Dos materiais didáticos virtuais	67
3.4	Dos participantes	69
3.5	Dos instrumentos de pesquisa	

3.5.1	<i>Lista de checagem</i>	73
3.5.2	<i>Questionários dos Alunos</i>	74
3.5.3	<i>Questionários dos Professores</i>	75
3.6	Das categorias de análise	76
3.6.1	<i>Tipos de linguagem</i>	76
3.6.2	<i>Processo de coesão multimodal</i>	77
3.6.3	<i>Funções multimodais</i>	78
3.7	Dos procedimentos	79
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	80
4.1	Identificação e caracterização dos recursos multimodais	80
4.1.1	<i>Identificação dos recursos multimodais</i>	80
4.1.2	<i>Tipos de linguagem</i>	83
4.1.2.1	<i>Tipos de linguagem material didático virtual do 1º Semestre</i>	83
4.1.2.2	<i>Tipos de linguagem material didático virtual do 3º Semestre</i>	87
4.1.2.3	<i>Considerações gerais dos tipos de linguagem</i>	90
4.1.3	<i>Processo de Coesão Multimodal</i>	91
4.1.3.1	<i>Coesão por composição</i>	92
4.1.3.2	<i>Coesão por conexão de informação</i>	96
4.1.4	<i>Funções Multimodais</i>	105
4.2	O aluno e os recursos multimodais	108
4.3	O professor coordenador e os recursos multimodais	116
4.4	O uso dos recursos multimodais em Materiais de EaD	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	127
	APÊNDICE	135
	ANEXO	148

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive um processo de globalização intenso, em que a necessidade de não perder tempo é eminente, visando atender prioritariamente o sistema financeiro. Para tanto, as informações são numerosas e rápidas, mesmo o indivíduo estando do outro lado do mundo, pois as distâncias são reduzidas devido às novas tecnologias, nos situando em uma nova realidade social.

Mediante a essa nova realidade da sociedade globalizada, a educação também tem se moldada atender as novas necessidades sociais, por meio da modalidade de Ensino a Distância – EaD – na qual visa reduzir as distâncias entre os centros educacionais e os aprendizes e possibilitar a contento e de forma eficiente as informações necessárias para a formação do indivíduo. Nesse contexto, Brennan (2002) afirma que a educação é chamada a se tornar elemento ativo e fundamental na produção de conhecimentos e tecnologias consideradas, na nova sociedade da informação, como vetores de desenvolvimento econômico e social.

No Brasil, apesar de ser uma modalidade de ensino relativamente nova, segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, a sociedade brasileira tem aderido à EaD, por meio das instituições de ensino públicas e particulares. Para ser mais específico, dentre essas instituições concernentes à pesquisa em voga, destacamos a Universidade Aberta do Brasil – UAB – que em convênio com outras instituições de ensino estaduais e federais, utiliza-se da EaD para a execução de seus cursos.

O contexto de realização desta pesquisa é na Universidade Federal do Ceará – UFC – que, através do Instituto UFC Virtual, tem oferecido inúmeros cursos de graduação na modalidade a distância, como: Sistema e Mídias digitais, Letras Inglês, Letras Português, Letras Espanhol, Química, Física, Matemática, Pedagogia, Administração e Administração em Gestão Pública. Dentre esses cursos, este estudo incide sobre o de Letras Inglês.

A Universidade Federal do Ceará, com os referidos cursos de graduação a distância, tenta proporcionar o acesso de alunos aos cursos de nível superior, dentro das suas limitações tecnológicas e humanas, para além dos grandes centros de educação beneficiados com os cursos de graduação e pós-graduação, na modalidade presencial, a exemplo dos *campi* de Fortaleza, Sobral e Barbalha (UFC, 2011).

Os Cursos de Licenciatura do Instituto UFC Virtual, na modalidade semipresencial, caracterizam-se por 75% da carga/horária de uma disciplina em aulas virtuais e 25% em aulas presenciais, atendendo às exigências do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro

de 2005. Como pode ser observado, o curso é predominantemente à distância, sendo o Instituto UFC Virtual o responsável pela estrutura tecnológica, humana e pedagógica.

Ainda, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, PPP, de Licenciatura em Letras Inglês, “o curso deverá ser planejado e executado na perspectiva da aprendizagem construtiva e sócio-interacionista, o que significa entender o aluno como um ser que busca ativamente compreender o mundo que o cerca a partir de suas próprias concepções” (UFC 2011, p. 38). Dessa forma, entende-se que o aluno exerce papel ativo na construção do conhecimento. De acordo com Barros (2002, p. 46), no construtivismo sócio-interacionista, “o aluno é capaz de interagir com os objetos (amplificadores culturais) e modificá-los construindo assim seu conhecimento”, ou seja, uma autonomia na busca do conhecimento, que pode ocorrer em outros materiais didáticos, no meio físico ou não, em diferentes ambientes de aprendizagem. No caso dos cursos de EaD do Instituto UFC Virtual, há a necessidade de aluno ser autônomo no processo de construção do conhecimento. E, por isso, torna-se importante a produção de um material didático virtual de excelência, no intuito de que haja uma boa interação entre o aprendiz e o material, e, conseqüentemente, a boa compreensão de um determinado conteúdo nas disciplinas do curso.

E se a adesão da modalidade em EaD tem sido crescente a cada ano, logicamente, os materiais didáticos virtuais desenvolvidos para a EaD também. (ABED, 2013) E são esses materiais o objeto de estudo desta pesquisa, em que ressalta a importância de estudá-lo, observando as suas características linguísticas e verificado a ocorrência da linguagem verbal e não-verbal. A linguagem verbal pode ser expressa de forma oral ou escrita. A linguagem não-verbal é expressa por meios imagéticos ou outros modos semióticos, como o som.

Para a elaboração de textos dos materiais didáticos virtuais, também têm que ser observados aspectos sócio-culturais do público-alvo, como defende Van Leeuwen (2005). Segundo o autor, as informações e elementos informativos expostos no texto devem estar contidos na vida social e cultural do leitor para que ele compreenda e sinta-se estimulado.

O material didático produzido pelos professores coordenadores das disciplinas fica disponível em um espaço virtual de aprendizagem, conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, que, segundo Paiva (2010, p. 357), “oferece um espaço virtual ideal para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos”. No caso específico dos cursos de graduação da UFC, na modalidade semipresencial, é usado o ambiente virtual SOLAR, que foi desenvolvido pelo próprio Instituto UFC Virtual.

Nesses materiais didáticos virtuais, “o aluno, portanto, terá a oportunidade de observar descrição ou conceito por meio de textos, imagens, vídeos, animações, simulações, etc.” (UFC, 2011, p. 39).

Uma vez que os elementos sócio-interacionistas citados no PPP estão presentes nos materiais didáticos virtuais, o termo objetos (amplificadores culturais) citado por Barros (2002, p.46), será tratado doravante como multimodalidade. Segundo Lobo-Sousa (2009, p. 136), a multimodalidade pressupõe necessariamente a integração de gráficos, animações, vídeos, música e gestos com texto verbal, ou não.

Isso posto, o objeto de estudo desta pesquisa são os elementos multimodais presentes nos materiais didáticos virtuais. O interesse em estudar esses elementos surgiu a partir dos relatos de alunos de disciplinas do primeiro semestre (Teoria de língua e segunda Língua) e do terceiro semestre (Língua Inglesa 3B) do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, do Instituto UFC Virtual, quando o autor deste trabalho atuou como tutor. Nos relatos, os alunos afirmaram ter dificuldades de ler e compreender com o material das aulas; de reconhecer os elementos multimodais, assim como sua funcionalidade.

Após esses relatos, foi elaborada e aplicada uma enquete¹ aos alunos, que confirmam as dificuldades mencionadas. Os resultados demonstraram que, oitenta e dois vírgula noventa e dois por cento (82,92%) dos discentes, relataram sentir necessidade de algum tipo de recurso a mais nos materiais didáticos para uma melhor interação com o texto e a compreensão do conteúdo, embora não tenham uma ideia definida sobre quais recursos seriam estes. Também, segundo os relatos, dependendo da disciplina, mesmo tendo um material bem redigido, ainda se torna um pouco difícil o entendimento do conteúdo. E, ainda, afirmaram que a leitura era difícil, mesmo com a presença de imagens ou esquemas. Baseado nos resultados, o interesse em estudar sobre o uso da multimodalidade em materiais didáticos virtuais cresceu.

¹ A enquete foi elaborada por mim (pesquisador), quando atuava como tutor das disciplinas e aplicada aos alunos das duas disciplinas, informalmente, com o objetivo de dar um feedback aos professores coordenadores. Era composta por duas perguntas. A primeira pergunta sondava se o aluno sentia alguma dificuldade ao ler o material didático e era composta por duas respostas objetivas (sim ou não). A outra, de natureza subjetiva, solicitava ao aluno que ele expusesse quais as razões dessa dificuldade; na opinião dele, o que faltava no material e sugestões para a melhoria do material. Os alunos que responderam SIM, a minoria, afirmaram não ter dificuldades, pois já havia iniciado um curso de Letras em outra faculdade e conhecia a maioria das terminologias utilizadas pelo referido curso

1.1 Natureza e relevância da pesquisa

Mediante o exposto na seção anterior, sem dúvida, uma pesquisa dessa natureza mostra-se relevante, na medida em que permitirá conhecer quais são os recursos multimodais dos materiais didáticos virtuais e suas características e como os recursos multimodais se integram aos textos verbais, produzindo um sentido e significado, na ótica dos professores que são produtores dos materiais didáticos virtuais. Permitirá também compreender como esses recursos auxiliam os alunos a compreenderem o conteúdo exposto no material mediante associações entre texto e recursos multimodais.

Ainda, o estudo contribuirá para o aperfeiçoamento no uso dos recursos multimodais em textos verbais durante a construção do material didático, bem como serve para chamar a atenção para a necessidade de conhecimento dos meios multimodais à disposição do autor e seus alcances, podendo ser transmitido por meio de curso de qualificação e/ou capacitação antes da fase de elaboração de material didático para esse fim, bem como para diferentes públicos que estejam interessados na produção de materiais didáticos virtuais.

Aos professores-tutores que ministram aulas na modalidade presencial, essa pesquisa proporciona um conhecimento de como se deve organizar uma aulas que envolve texto e diferentes recursos multimodais, fazendo com que tais recursos sejam mais um elemento que ajude o aluno na compreensão de um determinado conteúdo.

Também, o estudo permitirá aos profissionais da área de informática e programação, ou seja, os programadores de jogos eletrônicos ou de programas virtuais de qualquer natureza aprendam e tornem-se mais atentos na utilização dos recursos multimodais com o texto.

1.2 Problemas e os objetivos

Nessa perspectiva, uma indagação geral surgiu: de que maneira o uso dos recursos multimodais tem contribuído para a construção de sentido nos textos dos materiais didáticos virtuais?

Tal indagação teve o seguinte desdobramento:

a) Quais são os recursos multimodais presentes nos materiais didáticos virtuais, do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial?;

b) Como se caracterizam os recursos multimodais encontrados nos materiais didáticos virtuais, do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial?;

c) Quais dificuldades os alunos apresentaram na associação entre os recursos multimodais e o texto para a construção de sentido?;

d) Qual o objetivo do uso dos recursos multimodais inseridos pelos autores para construção de sentido do texto nos materiais didáticos virtuais das disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, na modalidade semipresencial?

Na tentativa de responder aos questionamentos norteadores deste trabalho, foi traçado como objetivo geral desta pesquisa: Realizar um diagnóstico dos recursos multimodais usados em materiais didáticos virtuais para compreender como a multimodalidade auxilia na compreensão por parte dos alunos do conteúdo de duas disciplinas de um curso à distância.

A partir do objetivo acima delineado elencamos os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar os recursos multimodais usados em materiais didáticos de Língua Inglesa do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial;

b) Verificar como se caracterizam os recursos multimodais encontrados nos materiais didáticos virtuais, do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial;

c) Identificar as dificuldades que os alunos apresentaram na associação entre os recursos multimodais e o texto para a construção de sentido pelos alunos, do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial;

d) Investigar qual o objetivo do uso dos recursos multimodais inseridos pelos autores para construção de sentido do texto nos materiais didáticos virtuais das disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, na modalidade semipresencial. Tais indagações e objetivos proporcionaram um diagnóstico sobre o uso dos recursos multimodais em materiais de EaD.

1.3 Referencial teórico

Para subsidiar teoricamente a pesquisa, este trabalho procurou respaldar-se nas teorias referentes à multimodalidade, como no *Funcionalismo*, que em uma situação comunicativa, considera o propósito do evento da fala, seus participantes e o contexto discursivo, ou seja, o uso da linguagem (HALLIDAY, 1994). Também se fundamenta na *Semiótica Social*, a qual visa investigar os principais modos de representação e função por meio de um texto, como também tenta investigar e compreender os fatores sociais, históricos e culturais utilizados para produzirem o significado de qualquer modo semiótico; (HODGE e KRESS, 1998; KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; HALLIDAY, 1978). A Semiótica Social e o Funcionalismo estabeleceram subsídios para a elaboração da *Gramática do Design Visual*, produzido por Kress e van Leeuwen (1996), cujas metafunções são semelhantes aos da Gramática Sistêmico-Funcional e servirão de base para a análise dos recursos multimodais no material didático virtual. Todos têm em comum o *aspecto social*.

1.4 Metodologia

Em consonância com os objetivos deste trabalho, esta pesquisa está sendo conduzida por uma metodologia exploratório-descritiva, cujo tipo de pesquisa é *survey*, em que houve a seleção de duas disciplinas, uma do primeiro² e outra do terceiro³ semestres, e de seus respectivos materiais didáticos virtuais, do curso de graduação semipresencial em Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará - UFC, cuja plataforma é o SOLAR. O objetivo da seleção desses materiais é identificar, caracterizar e saber de que maneira o uso dos recursos multimodais tem contribuído para a construção de sentido nos textos dos materiais didáticos virtuais.

Na obtenção dos dados, foram selecionados dois participantes na pesquisa: os alunos⁴ que se matricularam nas disciplinas supramencionadas, do curso de Letras Inglês, com o intuito de analisar como se dá a associação entre os recursos multimodais e o texto para a construção de sentido pelos alunos; e os professores coordenadores das respectivas

² O título da disciplina é Teoria de Língua e Segunda Língua. O período não será mencionado para manter o nome do professor em sigilo.

³ O título da disciplina é Língua Inglesa 3B. O período não será mencionado para manter o nome do professor em sigilo.

⁴ O pesquisador desta pesquisa tem mantido contato com os alunos, mesmo depois da finalização das disciplinas, o que facilitou tirar dúvida em algum questionário ou na reelaboração e aplicação do referido questionário.

disciplinas, que são os autores desses materiais, cujo fim é investigar qual o objetivo dos recursos multimodais inseridos pelos autores para construção de sentido e significado do texto nos materiais didáticos virtuais.

Para tanto, foram elaborados instrumentos de pesquisa. O primeiro instrumento criado foi uma Lista de Checagem para identificar e caracterizar os recursos multimodais existentes no material didático virtual. O segundo instrumento criado foi um questionário destinado ao aluno para estudar a associação entre os recursos multimodais e o texto para a construção de sentido pelos alunos. E o terceiro instrumento foi criado para os professores coordenadores, pois visa investigar qual o objetivo dos recursos multimodais inseridos pelos autores para construção de sentido e significado do texto nos materiais didáticos virtuais.

1.5 Organização da dissertação

Esta dissertação conta, inicialmente, com o presente capítulo de Introdução em que é apresentada a natureza e relevância, problema e objetivos, metodologia, embasamento teórico e a organização da dissertação.

O segundo capítulo se refere ao Embasamento Teórico, no qual se discute sobre a Semiótica Social e suas raízes (o funcionalismo) Halliday (1978, 1994), a coesão entre os elementos imagéticos e o texto de van Leeuwen (2005) e a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996).

O terceiro capítulo apresenta a Metodologia deste trabalho, caracterizando o AVA, mostrando como foram escolhidos os participantes, a descrição de cada instrumento de pesquisa e o passo-a-passo como vai ser executada a pesquisa.

No quarto capítulo, denominada de Resultados e Discussões, demonstra-se a análise dos dados e os detalhes do resultado da pesquisa.

No quinto capítulo, encontram-se as Considerações Finais em que se mostram as conclusões tiradas dos resultados da pesquisa, com sugestões de melhorias no material ou soluções para evitar possíveis problemas identificados. Também mostram possibilidades de outras pesquisas advindas desta.

E, por fim, as Referências, as quais são listadas e as obras lidas que embasaram esta dissertação, os Apêndices com os instrumentos de pesquisa e os Anexos que contêm amostras dos materiais didáticos usado na pesquisa.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

A educação tem acompanhado as novas tecnologias com o intuito de suprir necessidades socioeconômicas atuais. Dentre essas tecnologias, o computador e a Internet têm favorecido a transmissão de conhecimento. Tal transmissão se dá também através de vários meios tecnológicos, como rádio, televisão, *smartphones*, *tablete*, dentre outros. Contudo, via computador, criou-se uma nova modalidade de ensino, chamada de Educação à Distância – EaD. A referida modalidade pode ser encontrada na forma semipresencial, na qual somente uma parte do conhecimento é transmitida à distância, e a outra parte, presencial, com a presença de um professor identificado como tutor. Há também a forma totalmente à distância, em que se transmite o conhecimento por meio das máquinas, sem a presença física do professor-tutor. A primeira modalidade é o foco de nossa discussão.

A EaD é uma das formas mais fáceis de aumentar o acesso à educação em um país como o Brasil, com um tamanho continental. Por meio da EaD é possível haver a interiorização da educação e a descentralização dos centros educacionais que se concentram geralmente nas capitais. Para a modalidade semipresencial, os cursos de graduação e pós-graduação têm recebido muita importância, fazendo com que sejam criadas equipes de profissionais especializados nos conteúdos contemplados pela grade curricular dos cursos e para a produção de materiais didáticos virtuais.

Contudo, há uma preocupação iminente quanto à elaboração destes materiais, pois, em uma parte do curso, o aluno não possui contato direto com o professor, e este material terá que ser bem escrito, de forma clara, e que permita um fácil uso pelo leitor. Neste caso, o leitor é o aluno. Então, como elaborar os materiais virtuais com todas estas características, sem diminuir o nível de linguagem e o conteúdo acadêmico? Eis um desafio.

É possível encontrar, na área da Linguística, por meio de alguns estudiosos, como Smith (1997); Barnes e Murray (1998); Kelly (2000); Richards (2001); Román (2002); Araújo (2009), estudos relacionados às formas de elaborar bons materiais didáticos através da linguagem e da produção de textos. Até pouco tempo, os materiais didáticos existentes no mercado privilegiavam a linguagem verbal. Já a linguagem não-verbal, como a imagem, dificilmente era utilizada, a não ser quando necessária. E quando utilizada, era de caráter científico, com a utilização de gráficos ou, por exemplo, em um livro de anatomia, partes do corpo humano (KRESS, 2002). Porém, há algum tempo, foi observado que imagem poderia auxiliar o leitor na interpretação dos textos.

Para fundamentar os estudos desta pesquisa, este trabalho procurou respaldar-se pela teoria referente à multimodalidade, a *Semiótica Social*, a qual visa investigar os principais modos de representação e função por meio de um texto, como também tenta investigar e compreender os fatores sociais, históricos e culturais utilizados para produzirem o significado de qualquer modo semiótico (HODGE e KRESS, 1998; KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; HALLIDAY, 1978), cuja fundamentação encontra-se no *Funcionalismo* que em uma situação comunicativa, que considera o propósito do evento da fala, seus participantes e o contexto discursivo, ou seja, o uso da linguagem (HALLIDAY, 1994). Em outras palavras, o Funcionalismo se liga ao nosso estudo na questão da linguagem a partir de Halliday que considera o contexto discursivo e seus participantes. A Semiótica Social e o Funcionalismo subsidiaram para a elaboração da *Gramática do Design Visual*, produzido por Kress e van Leeuwen (1996), cujas metafunções são semelhantes aos da Gramática Sistêmico-Funcional e servirão de base para a análise dos recursos multimodais no material didático virtual. Todas as teorias supracitadas têm em comum o *aspecto social*.

2.1 Semiótica Social da Linguagem

A semiótica social é uma abordagem na perspectiva da comunicação que procura compreender como as pessoas se comunicam através de significados variados em certos grupos sociais. Segundo Halliday e Hasan (1991), as formas de comunicação não são um conjunto fixo de regras e estruturas, mas são adaptáveis a diferentes instâncias sociais e a seus propósitos. Para tanto, uma questão fundamental é como as pessoas produzem sinais carregados de significados em um contexto de relações de poder interpessoais e institucionais para alcançar objetivos específicos.

Os significados se tornam relevantes desde que o sistema semiótico possa ser moldado pelas relações e pela própria sociedade. Assim, um aspecto essencial da Teoria Semiótica Social é o princípio de que os modos de comunicação oferecem um respaldo histórico, social e cultural de um determinado grupo de pessoas a serem compartilhados com os sujeitos envolvidos na comunicação. Nessa visão, segundo Kress (2002), os elementos histórico, social e cultural subsidiam a compreensão dos recursos semióticos. No caso, o objeto de pesquisa contido no material didático virtual deverá se encontrar dentro de um contexto histórico-sócio-cultural acadêmico, em que os participantes são pertencentes ao mundo universitário.

O estudo da comunicação a partir da perspectiva da Semiótica Social busca identificar e listar dispositivos semióticos que estão disponíveis para comunicadores e suas escolhas, podendo ser desde uma simples marcação no texto até um vídeo. Esses dispositivos não devem ser vistos como uma estrutura fixa em um texto, mas por possuírem um significado potencial dentro de um dado contexto e em combinação com outros dispositivos e elementos textuais. Nesse sentido, os significados associados com essas seleções de alguns desses dispositivos semióticos estão sempre em um processo de fluxo contínuo, devidamente adaptados aos encontros sociais.

No contexto da multimodalidade⁵, baseado em Kress (2010), todos os modos devem ser estudados com vista às escolhas subjacentes disponíveis para comunicadores, que seriam os professores coordenadores da disciplina e os alunos, os recursos de significados potenciais, o objeto de pesquisa, e os propósitos para os quais foram escolhidos, incluindo textos desenvolvidos nas novas tecnologias, e como as pessoas interpretam-nas.

Torna-se mister destacar que a semiótica social tem sido fortemente influenciada pelo trabalho de Michael Halliday. Em seu livro de 1978, *A linguagem como Semiótica Social: A Interpretação Social da Linguagem e Significado*, estabelece uma série de premissas fundamentais de sua teoria linguística, com características-chave à perspectiva funcional, que compreende a linguagem como um sistema de opções e significado potencial. Também, a semiótica social tem sido influenciada pela obra de Robert Hodge e Gunther Kress, com o título *Ideologia como Ideologia* (1979, 1993).

Uma mudança de ênfase na linguagem para outros sistemas semióticos foi iniciada por Hodge e Kress, em *Semiótica Social* (1998), e por Kress e van Leeuwen, na obra *Leitura de Imagens: a Gramática do Design Visual* (1996, 2006). Nesses volumes, surgiu a definição de multimodalidade, e que consiste em princípios desenvolvidos em relação à linguagem que foram aplicados a diferentes modos de comunicação.

Para iniciar os estudos sobre a semiótica social, faz-se necessário distinguirmos o objeto de estudo e a forma como ele é estudado e analisado ao compararmos com outros estudos semióticos já existentes.

Segundo van Leeuwen (2005), a Linguística tem modificado o foco de seu objeto de estudo, ao qual já estamos habituados, da sentença para o texto, do texto e seus contextos e da gramática para o discurso. A semiótica social também modifica o foco da sua análise, saindo dos “signos” para o meio em que as pessoas usam os recursos semióticos, ou seja, a

⁵ Este conceito será estudado mais profundamente na seção subsequente.

produção de artefatos e eventos significativos e interpretá-los, cada um com sua forma de produção semiótica em contexto de situações sociais específicas e práticas.

Ao invés da explicação da construção separada dos modos semióticos – a semiótica das imagens, a semiótica da música, dentre outros – semiótica social compara os modos, explorando o que eles têm em comum, como também o que eles têm de diferente em cada um. Também investiga como os modos semióticos podem ser integrados em artefatos multimodais e eventos.

Van Leeuwen (2005) destaca quatro (4) princípios básicos para a compreensão da semiótica: os recursos semióticos, a troca de significados semióticos, as regras semióticas e as funções semióticas.

Os **recursos semióticos** são frutos do trabalho de Halliday (1978, p. 192), ao discutir que a gramática da linguagem não é um código, nem um conjunto de regras para a elaboração de sentenças corretas. Porém, são recursos relacionados à produção de sentidos, ou seja, os recursos semióticos são meios ou ações que são usados para se comunicar através de “signos”.

Os signos são o ponto fundamental para o estudo semiótico. Observe um rosto carrancudo correspondente a uma reprovação ou uma cor amarela com o intuito de chamar sua atenção para algo perigoso. Esses dois exemplos de signos, um produzido pela expressão facial e o outro por uma determinada cor, remetem a uma ideia. Se for observado o material didático virtual, será verificado que ele vem carregado desses signos não-verbais em consonância com o texto verbal.

Hogde e Kress (1988, p. 18) afirmam que não se pode separar o signo das formas concretas das relações sociais. Os recursos semióticos são significantes e observados através de ações e objetos que tem sido desenhado em um domínio social de comunicação e tem um potencial semiótico teórico constituído por um contexto sociocultural e pela experiência de vida do falante.

A análise dos recursos semióticos não é restrita somente à fala, ao texto escrito ou às imagens. A análise pode ser realizada em quase todas as situações por diferentes meios, dentro de um contexto social ou significado cultural. Tomando como exemplo uma pessoa que se veste com uma roupa branca, a priori, seria uma pessoa qualquer, sem nenhum significado e comportamento semiótico. Porém, dependendo do contexto cultural e social, essa pessoa pode ser um médico, um dentista, um enfermeiro, um capoeirista, dentre outros, estabelecendo diferentes significados.

O potencial semiótico está relacionado com o termo “*affordance*”. Desenvolvido pelo psicólogo Gibson⁶ (1979), pode ser entendido pelo potencial que o uso de um objeto tem para que ele seja manipulado da maneira pensada de forma funcional, ou seja, é o potencial para expressar e representar aspectos e experiências particulares de nosso mundo. Por exemplo, uma maçaneta redonda de porta convida o usuário a girá-la. Isso remete a uma ideia defendida por Halliday (1978) sobre o “potencial de significados”, em que os significantes, de palavras ou sentenças, possuem um potencial de significados, ao invés de um significado específico, inserido em contexto social. Para van Leeuwen (2005), *affordance* é o significado potencial de um modo.

Gibson (1979) deixa livre e à critério do falante ou leitor a interpretação que lhe é possível por meio da experiência de vida e o contexto sócio-cultural. E isso justifica o fato de o autor de um material didático considerar o contexto, pois poderá aplicar o signo de forma mais adequada, transmitindo a mensagem satisfatoriamente.

Além de investigar os recursos semióticos, a semiótica social preocupa-se também em descobrir e desenvolver novos recursos semióticos e novos meios recursais. Em outras palavras, os semioticistas podem contribuir para uma **troca de significados semióticos**. Porém, até pouco tempo, segundo van Leeuwen (2005), a troca semiótica não vinha sendo dada a devida atenção à troca semiótica em função das influências dos estudos saussurianos, no que tange à dicotomia entre a sincronia e diacronia. Para estudar o sistema linguístico, Saussure utilizou mais a descrição sincrônica, que descrevia o estado de coisa naquele momento quando acontecia, deixando para segundo plano a descrição diacrônica, que descrevia a histórica do estado de coisa, como ela evolui e sofre mudança ao longo do tempo.

Contudo, a semiótica social buscou trazer à discussão sobre a combinação entre o sistema sincrônico e a narrativa diacrônica, destacando três aspectos: (VAN LEEUWEN (2005)

O primeiro, *razões sociais para as trocas*, caracteriza-se pela tipografia cuja característica é transmitir, de forma clara e legível, as mensagens dos autores, sem que haja a necessidade de outro texto para complementar o sentido. Hoje, a troca semiótica, especificamente o aspecto tipográfico, tem influenciado os *modos semióticos*. A tipografia pode emitir um significado ao mesmo tempo que o conteúdo do texto, como o “negrito” em algumas palavras, em que o autor deseja chamar a atenção do leitor para aquela informação

⁶ Autor citado em van Leeuwen (2005)

ou o tipo de letra (**PROCURA-SE**) utilizada em títulos ou cartazes de filmes que levam o leitor a pensar, neste caso, em um contexto de faroeste.

O segundo, *resistência para a troca*, devido a uma forte ligação com a tecnologia (caneta, papel, computador, dentre outros) e com a estrutura do *layout* das respectivas tecnologias, faz com que as pessoas tenham dificuldades de se desvencilharem de algo antigo, o que tem oferecido resistência para a mudança de meios e significados semióticos, como por exemplo, um bilhete.

O terceiro, *os princípios da inovação semiótica*, utiliza-se da metáfora e da conotação para inovar semioticamente o texto. A metáfora é essencialmente a ideia de transferência, de transferir alguma coisa de um lugar para o outro, ou ainda, perceber a semelhança de dois lugares. Van Leeuwen (2005), baseado no ponto de vista aristotélico, diz que a metáfora seria uma nova expressão na qual o significado de uma palavra se adequa à outra. Exemplo disso “Sua boca é um cadeado/E meu corpo é uma fogueira”⁷, em que o eu lírico mantém uma relação de similaridade de significado entre os termos “boca” e “cadeado”, de modo que as características do “cadeado” (fechado) sejam atribuídas à “boca”. O mesmo ocorre entre os termos “corpo” e “fogueira” (ambos são quentes), havendo uma transferência de significado.

A semiótica social, diferentemente dos estruturalistas, não segue uma regra predefinida e fixa da língua. Para ela, a regra é pré-estabelecida pelas pessoas e, portanto, pode ser modificada pelas pessoas. Logo, **as regras semióticas** são normas ou leis naturais da linguagem e possuem duas condições para que sejam feitas.

A primeira condição é que não é todo mundo ou qualquer pessoa que possa modificá-la. Precisa-se de um poder mediado por alguém ou alguma coisa para que se possa alterar essa lei, com a aprovação de um grupo social. Observemos o governo quando deseja alterar legislação do seu país. Ele detém o poder para propor essa mudança, porém depende do aval dos representantes do povo para que haja a aceitabilidade ou não da nova lei. No caso da semiótica, filmes, música, propagandas, ídolos de televisão são exemplos na nossa sociedade de que é possível alterarmos as normas padrões, ou seja, eles possuem *um poder simbólico de influência dos usuários da língua*.

A segunda condição, quando há diferentes tipos de regras e diferentes formas para modificá-las. Suponhamos uma situação em que uma criança realiza uma atitude errada na escola onde estuda. O coordenador da escola poderia simplesmente abordar a criança e

⁷ Versos de Chico Buarque de Holanda, cujo título da canção é *Sem Açúcar*.

afirmar que ela está errada, e aconselhando a não repetir tal ação errada. Porém, sabe-se que o coordenador pode se utilizar de outras formas para explicar à criança sobre a sua atitude, como tentar fazê-la refletir sobre a ação, imaginando se todos fizessem iguais a ela, ou mostrar várias ações corretas para ela executar. Hipotetizando outra situação em que envolva sobre trajes. Se você for às forças armadas ou a uma biblioteca, por exemplo, exige-se que você use roupas adequadas a cada ambiente. Porém, não significa que, em alguma situação, a regra de uso dos trajes possa, em algum momento, ter suas peculiaridades de situações que permitam modificações das regras, como por exemplo, no caso das forças armadas, apesar de ser exigido o traje, como camisas e calças camufladas e coturnos, em caso de lazer dos militares em clubes da própria instituição, a regra de uso dos trajes são modificadas. A semiótica social não rejeita as regras, mas descreve como o trabalho semiótico ocorre em certos contextos, explicitando e detalhando as regras nas quais são aplicadas. É importante ressaltar que essas regras não podem ser aplicadas em todas as situações.

No caso dos materiais virtuais aqui analisados, a utilização das regras semióticas em determinados signos, como o ícone, torna-se importante, pois possibilita uma estabilidade do significado. Assim, esse signo poderá ser utilizado em outras seções do material didático virtual sem modificar o significado.

As **funções semióticas** remetem à ideia de funcionalismo. Porém, esta ideia não só se refere ao funcionalismo da teoria da linguagem de Halliday. As funções semióticas trabalham pautadas em todos os recursos que promovem a interação social, de diferentes campos de estudos, como o campo do design, em especial da arquitetura, e o campo da sociologia e antropologia. Logo, observa-se que a semiótica social não é interessada em estudar somente os objetos multimodais. Contudo, também as teorias e os métodos multimodais são considerados, provocando uma interdisciplinaridade. (VAN LEEUWEN, 2005)

A visão dos estudos funcionalistas da linguagem explicita o uso de determinada língua e seu próprio funcionamento, excluindo formas pré-moldadas na sua organização, pois estas ignoram áreas de imprecisão e oscilação, que são fatores importantes para o equilíbrio instável que caracteriza a língua, nos quais refletem sobre a adaptação de outros fatores que exercem influência sobre o uso.

Para tanto, temos como base de reflexão do uso da linguagem, estudiosos (LEHMAN, 1991; GIVÓN, 1995; dentre outros) que defendem alguns pressupostos, como o caráter não-discreto das categorias; a fluidez semântica, com valorização do papel semântico;

gradualidade das mudanças e coexistências de etapas; regularização, idiomatização e convencionalização contínuas.

Assim, o funcionalismo integra suas asserções com as propostas da Escola Linguística de Praga, que concebiam a linguagem articulada como um sistema de comunicação, em que se preocupavam com o uso e função da linguagem, discordavam da distância existente entre a diacronia e a sincronia e pregavam uma relação dialética entre o sistema e o uso. (NEVES, 1997)

A comunicação, proporcionada por uma interação linguística, é composta por alguns fatores de interação, por exemplo, a força da situação de comunicação, o planejamento, as imagens que o falante cria do interlocutor, entre outros. Tais fatores são considerados durante a elaboração dos materiais virtuais em EaD, pois em algumas situações, é a única forma de comunicação entre o conteudista da disciplina e o aluno, como na modalidade de ensino totalmente à distância.

Dentre os aspectos que foi discutido sobre a Semiótica Social da Linguagem, esta pesquisa se deteve nos recursos, nas regras e nas funções semióticas, cujos aspectos terão a discussão retomada na seção da GDV.

2.2 Multimodalidade

Para iniciar a discussão sobre multimodalidade, torna-se mister primeiro entender a raiz da palavra “modalidade”. Para van Leeuwen (2005), modalidade é uma abordagem semiótica relativa à verdade. Refere-se tanto a pontos de representação – fato versus ficção, realidade versus fantasia, real versus artificial e autêntico versus falso – quanto a pontos de interação social, pois a realização da verdade é também uma realização social. O que é julgado como verdadeiro em um contexto social não necessariamente é considerado como verdadeiro em outros. Por isso, os linguistas e semioticistas não se questionam sobre a verdade. Porém, indagam-se como a verdade é representada e como os recursos semióticos são usados para expressar essa verdade.

Os recursos linguísticos da modalidade podem ter, claramente, uma importância de papel para representar na sociedade. Eles permitem que as pessoas criem as verdades para serem compartilhadas em um determinado grupo social que acreditam na mesma ideia, agindo de uma forma coesa.

Essa ideia, ou seja, a verdade pode ser exposta de outro modo. A variedade de modos é denominada de **multimodalidade**, que, para Kress e van Leeuwen (1996, p.183), pautados na Semiótica Social, ocorrem em textos nos quais realizam seus significados por meio de outros códigos semióticos. Sendo assim, são textos que combinam o código visual e o verbal. Os materiais didáticos virtuais se utilizam dessa combinação constantemente. Daí a escolha dessa teoria para realizar a análise dos recursos multimodais que estão presentes nos referidos conteúdos elaborados pelos professores.

Kress e van Leeuwen (1996, 1998) apresentam alguns pressupostos teóricos sobre multimodalidade:

- Todos os textos são multimodais. Nenhum texto é elaborado em um único modo. Multimodalidade significa que a linguagem é parte de um conjunto multimodal. Linguagem verbal ainda é considerada o modo de comunicação. Mais importante, especialmente nos contextos de ensino e aprendizagem.
- Existem textos e objetos que existem predominantemente em um modo ou em outros modos além da linguagem. Há sistemas de comunicação e representação que são reconhecidos na cultura como sendo multimodais, embora todos os sistemas sejam multimodais.
- Os significados são construídos, distribuídos, recebidos, interpretados e refeitos na interação dos modos comunicativos e representacionais. Todas as interações são multimodais. O olhar, o gesto e a postura tendem a dar suporte à fala, reforçando ou modificando-a. A imagem é pensada estar em relação de apoio à escrita.
- Cada modo semiótico em um conjunto multimodal é considerado como realizando trabalho comunicativo diferente.
- A multimodalidade entende que todos os modos têm, como a linguagem verbal, sido influenciados pelos usos sociais culturais e históricos para realizar funções sociais.
- Os significados dos signos derivados dos recursos semióticos multimodais são sociais, como a fala. Isto significa que eles são regulados pelas normas e regras, que operam no momento de construção do signo, influenciados pelas motivações e interesses do construtor do signo em um contexto social específico.

- A abordagem multimodal busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar.

De acordo com Soares (2011), ao produzir um texto, determinados termos são escolhidos para produzirem significados para leitores específicos, que no caso dessa pesquisa, os leitores são os alunos. Tais produções de significados podem ser observados em textos não-verbais cujas escolhas de elementos, cores e formas são ricas em significado a ser percebido pelos leitores. A partir da concepção que cada elemento, como a imagem, contribui para confecção de um significado, torna-se legítima e mesmo necessária uma análise técnica e detalhada.

Assim, a língua está situada no emaranhado das relações humanas e, ao tentar representar o contexto social, os textos configuram-se de tal forma que:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais⁸ exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. (DIONÍSIO, 2006, p.131-144)

Hoje não há como sustentar o ensino de língua sem considerar a presença de outras linguagens nos textos. Certas composições textuais, tais como o cartão postal, propagandas em *outdoors*, em *flashes* de sites na Internet ou cartazes publicitários em lojas, por exemplo, só podem ser compreendidas em função da associação de palavras e imagens. (GAYDECZKA, 2007)

Ainda, não se pode deixar de comentar sobre os diferentes modos semióticos que também são usados durante a explicação, que não sejam imagens e textos verbais, porém ainda são poucos discutidos com os mesmos níveis de valores e detalhes, como o som e vídeos⁹ (que misturam som, imagem estático ou em movimento), juntos constroem uma relação de significados.

⁸ O material didático é concebido com a exposição de vários gêneros textuais. Marcuschi (2008) destaca o estudo do gênero textual como prática social discursiva. É o que não deixa de ser, pois o professor coordenador, autor do material didático virtual, utiliza-se desses gêneros textuais para explicar ou exemplificar o conteúdo.

⁹ Nos materiais didáticos virtuais selecionados para esta pesquisa, o som e o vídeo são usados indiretamente, através de *links*, e explorados com pouca frequência se comparado com outros recursos modais. E por esta razão não será analisada à luz da teoria. Somente os que foram produzidos pela instituição.

Todos esses modos semióticos citados e exemplificados, para efeito desta pesquisa, são denominados de **recursos multimodais**. Esses recursos multimodais tornam-se elementos textuais que são encontrados na construção de diferentes textos, quer dizer, fazem parte da composição textual, auxiliando o leitor em sua leitura. Em se tratando dos textos produzidos na Internet, os recursos multimodais ganham uma importância significativa, cujos usos são frequentes. No material didático virtual, não é diferente. E são esses recursos multimodais o objeto de estudo desta pesquisa.

Halliday e Hasan (1976) defendem um conceito semântico referente à relação de sentido existente no texto para definir coesão. Em outras palavras, quando a interpretação de algum elemento é interdependente, cria-se um *laço* ou *elemento coesivo*. Realizando um estudo comparativo com a linguística textual, esses autores, citam a existência de diferentes mecanismos de coesão presentes em textos, como a *referência*, a *substituição*, a *elipse*, a *conjunção* e a *coesão lexical*.

Assim como para a linguística textual existem os mecanismos de coesão, para a semiótica social também há. Vale ressaltar que os diferentes tipos de modalidades também são textos, não-verbais, e por isso apresentam alguns mecanismos de coesão adaptados à realidade do tipo de modalidade. Para tanto, van Leeuwen (2005) destaca quatro diferentes tipos de coesão que integram os textos multimodais e eventos comunicativos: *ritmo*, *composição*, *informações conectadas* e *diálogo*. Destes, a coesão por composição e a coesão de conexão respaldarão em uma análise descritiva dos recursos multimodais usados nos materiais selecionados, conforme os objetivos desta pesquisa. Para tanto, será explicado cada um dos tipos de coesão para que possa ser compreendida a escolha e as análises dos dados.

2.2.1 Coesão por Tempo

Van Leeuwen (2005) afirma que a coesão por tempo, também conhecida por *ritmo*, proporciona uma coerência e uma estrutura de significados para eventos comunicativos se desdobrarem sobre o tempo. Cumpre um papel importante desenvolvido em uma interação diária, com base no tempo, em mídia como filmes, músicas, danças atuação de atores, conversação, dentre outros. Segundo van Leeuwen (2005), o ritmo é uma base biológica, que demonstra a ação humana por meio de ritmos naturais coordenados e com microanálises, ou seja, o ser humano atua em conversão juntos sincronizadamente, como se fosse uma orquestra, com diferentes instrumentos e tocando uma música, todos de forma sincronizada.

Além de prover tais estruturas, o ritmo também promove interligações de significados de mensagens por meio de diferentes modos semióticos, por exemplo, em uma determinada cena de um filme se utiliza de músicas, sons, atuações ou falas de atores culminam um significado de uma ação. Se for observada a cena do filme “Titanic”, quando o navio estava indo de encontro ao *Iceberg*, nesse momento, os atores ficaram mais eufóricos e com um discurso transmitido através de gritos. Um som de estrondo e rangido forte, simbolizam o choque do navio e o rasgo no seu casco. E há o reforço de uma música ao fundo para intensificar a ação daquele momento. Diante do exposto, podemos observar que foram usados vários modos semióticos, de forma conexa, para passar um significado de desespero do acidente em alto mar.

Para van Leeuwen (2005), para construir esse significado, o ritmo tem como premissa a alternância entre dois estados: acima e abaixo, tenso e relaxado, alto e suave, dia e noite, dentre outros. Em outras palavras, a alternância entre dois polos opostos, pois os seres humanos os percebem mais facilmente. Veja que, ainda baseado no exemplo do “Titanic”, quando há um estrondo ou algum grito, chama mais atenção da pessoa para uma dada informação. Sendo assim, o ritmo nunca para e as organizações rítmicas da estrutura e do processo tornam-se um.

Porém, este tipo de coesão não foi escolhida para ajudar na análise dos dados desta pesquisa devido o som e o vídeo serem usados indiretamente, através de *links*, e explorados com pouca frequência se comparado com outros recursos modais. Ainda, para os tipos de recursos multimodais oferecidos nos materiais, as características não se adequam a uma análise e os objetivos deste trabalho.

2.2.2 Coesão por Composição

Diferentemente do ritmo, que realiza a coesão através dos modos semióticos inseridos no tempo, a composição realiza a coesão por meio dos modos semióticos inseridos no espaço. Ou seja, procura prover uma coerência e uma estrutura de significado, possibilitando um arranjo, uma organização do espaço. Isso não envolve só imagens ou *layouts*, como também expositores e a arquitetura. Esta coesão também é chamada de *layout*.

A composição envolve elementos como pessoas, coisas, formas abstratas, imagens, etc., dentro ou sobre o espaço semiótico, por exemplo, páginas, vídeos, telas de pinturas, prateleiras, quartos, cidade. Arnheim (1974) mostra que o layout é baseado em

um senso de equilíbrio do processo intuitivo e físico, por exemplo, uma pessoa inserir um ponto no centro de uma folha. Esse ponto não pode está muito acima, nem muito abaixo da folha. Nem muito à esquerda, nem muito à direita da folha. Assim, esse processo de equilíbrio é, ao mesmo tempo, um processo semiótico que mostra um significado para ajudar a se tornar visível.

Os elementos de uma imagem ou um layout de uma página são equilibrados com base em sua *relevância visual*. Essa relevância deriva de sua saliência que, por sua vez, é resultado de uma interação complexa ou um ajustamento complexo de relações devido a muitos fatores, como a relatividade do tamanho, a nitidez do foco, o contraste de tom e cor, a disposição do campo visual. E tudo isso depende de fatores culturais, por exemplo, a aparência da figura humana ou a importância de um símbolo cultural que pode ou não anular a percepção da saliência.

As formas simétricas são indispensáveis em uma matriz em um ambiente de produção e recepção espacial de mensagens articuladas, podendo haver uma distribuição espacial superior ou inferior, direita ou esquerda, ou, ainda, central. E isso proporciona uma boa vontade estética de composição.

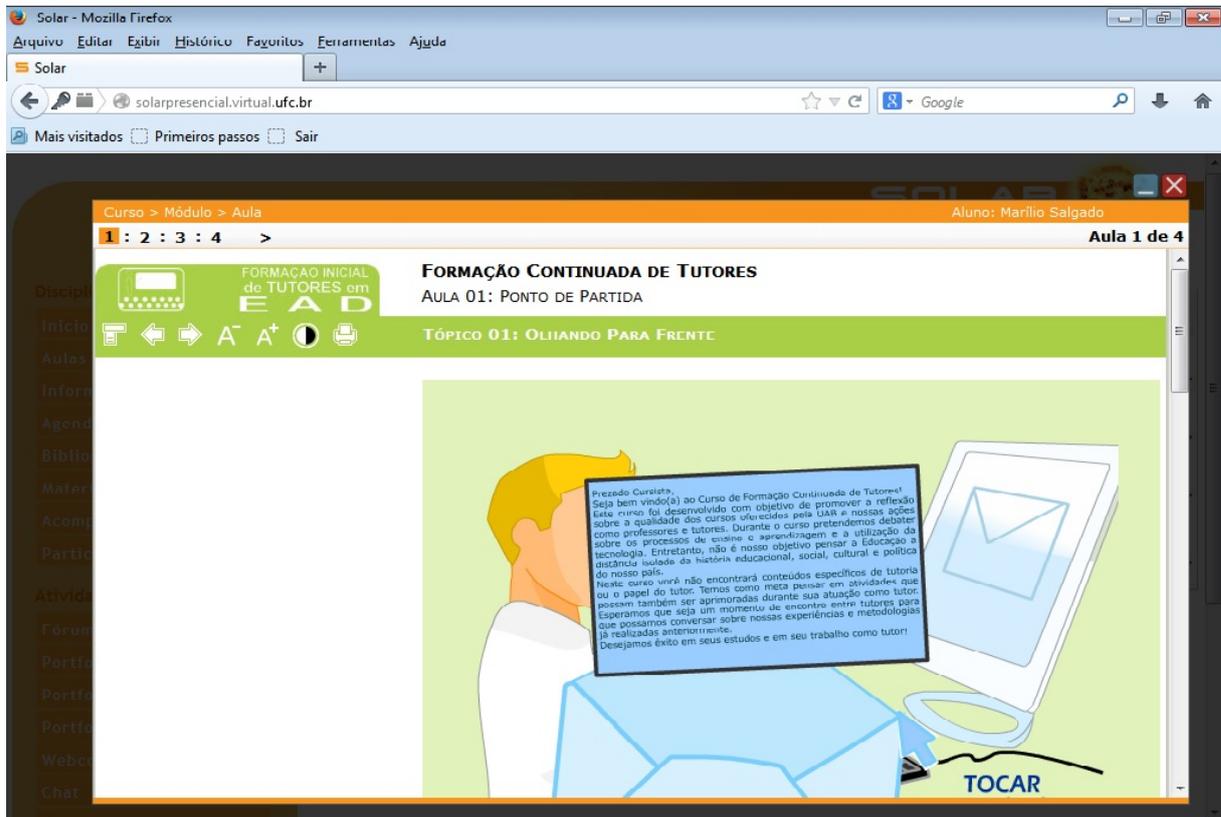
A figura 1 e 2 fazem parte de um material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD¹⁰, inserido na Plataforma Solar da UFC Virtual, cujo objetivo é realizar um treinamento de aperfeiçoamento sobre a novas tecnologias e conduta virtual em relação aos alunos e a disciplina, com os tutores da instituição. Observando o material didático virtual no navegador, verifica-se o uso considerável de multimodalidade, com a combinação de texto verbal oral e escrito, ao utilizar animações que possuem textos, ícones com textos explicativos, números e texto em negrito e com diferentes tamanhos de fontes; elementos gráficos, como os próprios ícones, os brasões da Universidade Federal do Ceará e do Instituto UFC Virtual; uma cor escura como plano de fundo; elementos imagéticos dinâmicos, como algumas animações presentes no material para explicar algo ou exemplificar.

Todos esses detalhes ficam no centro da tela. Na parte superior do vídeo fornece informações sobre o título do curso, em qual aula e tópico está, sobre o sumário, o tamanho da letra, impressão. A parte inferior do vídeo mostra os nomes e os brasões da universidade e do instituto responsável pelo material, assim como do autor, e links de retornar ao topo do material, voltar ou passar para outro tópico do material e impressão do material. E é essa

¹⁰ O material é dividido em quatro aulas. Sendo que as aulas um e três são subdivididas em três tópicos e as aulas dois e quatro são subdivididas em dois tópicos. Ainda, quando necessário, esse mesmo material será citado em outros exemplos, pois há um padrão de estrutura dos materiais didáticos virtuais pelo Instituto UFC Virtual, tanto nos antigos quanto nos atuais.

estrutura que compõe a coesão composicional, equilíbrio do processo intuitivo e físico da tela para o leitor.

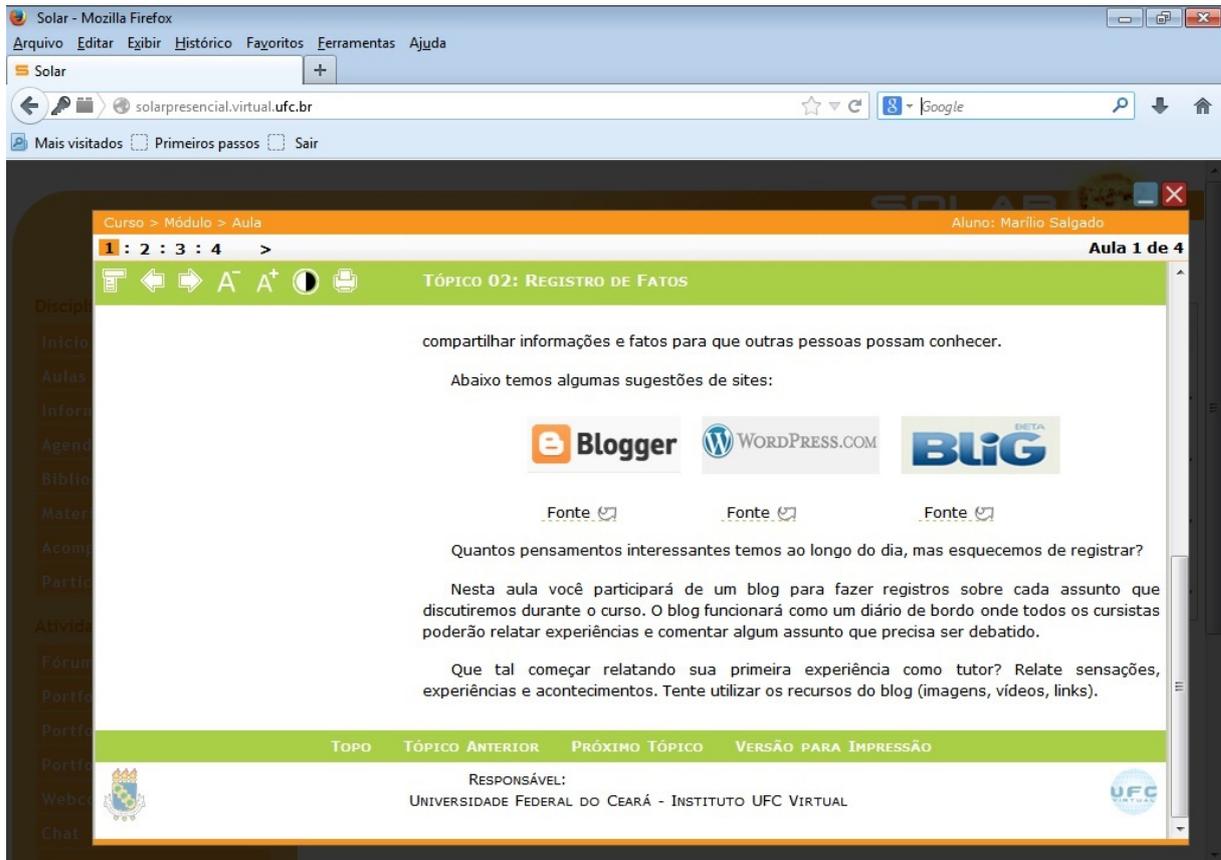
Figura 1¹¹ – Parte superior - Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

¹¹ Os exemplos inseridos a partir da “Figura 1” nesta seção justificam-se pela contextualização em um ambiente virtual de aprendizagem como também para o leitor visualizar de forma concreta a explicação.

Figura 2 – Parte inferior - Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

E a disposição dos elementos do material didático na tela do computador é feita de forma simétrica, havendo um valor específico na relação de cada um. Os recursos multimodais estabelecidos na parte superior da tela se referem ao conhecimento geral do aluno. Os recursos multimodais estabelecidos na parte inferior da tela se referem às informações institucionais e links para facilitação do manuseio do aluno com o material. Essa simetria, partes superior e inferior, está ligada às extensões metafóricas de Lakoff e Johnson (1980) e Kress e van Leeuwen (1996). Segundo os autores, a parte superior está relacionada a um efeito positivo e poder, e ainda a algo abstrato, fora da realidade. A parte inferior está relacionada a um efeito negativo e a falta de poder, sendo algo concreto, realista. Mediante isso, observando a Figura 2, os links, que permitem a mobilidade dentro do material didático virtual, indo para o topo da página ou para o tópico anterior e posterior, e que estão na parte inferior da tela, representam algo concreto ou realista do material. Enquanto, as informações da parte superior da Figura 1, repassam uma visão geral sobre o material e as configurações, também representam o conhecimento ou algo mais abstrato do material. Isso permite uma permuta de conhecimento e significados que permitem ao leitor realizar sua ação de acordo com o seu conhecimento de mundo.

O primeiro plano ou plano de fundo, seja ela imagem ou música, respectivamente, pode ser única, quando a representação é natural ou não possui nenhuma adição de texto verbal ou não-verbal, ou seja, o plano é único; ou sobreposta, quando um texto verbal ou não-verbal sobre a imagem. Ao entrar na plataforma Solar e ter acesso às aulas da disciplina, verifica-se que aparece um plano de fundo preto e, sobre esse plano, o texto referente a disciplina, ou seja, o material didático. O objetivo da sobreposição seria para chamar a atenção do aluno para a mensagem, que deve possuir alguma importância para aquele momento, dentro de um determinado contexto.

Figura 3 – Lousa digital



Fonte: DIGISONIC (2013)

Numa perspectiva de direcionamento espacial, esquerda e direita, o leitor ou receptor de mensagem busca averiguar o conhecimento novo ou velho, ou ainda, quando lê, ele segue o direcionamento da esquerda para a direita para executar essa ação, tornando-o passivo na captação de informação. A animação 3D (três dimensões)¹² de uma imagem tem modificado e inovado essa postura do leitor, com a possibilidade de rotacionar para qualquer direção, aproximar ou distanciar ou ainda adentrar a imagem, o que torna o leitor ativo na

¹² A animação ou as imagens 3D ainda não são utilizadas pela instituição na elaboração do material didático virtual, não se inserindo na discussão durante a análise dos dados. Porém, para não ficar uma lacuna teórica na explicação, será citada e exemplificada com outros elementos que não estão dentro de um material virtual.

captação de informação. A figura 3, mostra uma professora de geografia dando uma aula em lousa digital, utilizando o “*Google Earth*”. Esse suporte tecnológico proporciona uma viagem ao mundo em segundos, como também mostra qualquer parte dele, indo do norte ao sul, leste ao oeste, em qualquer direção, girando o globo terrestre. Ainda, a professora pode aumentar ou diminuir a imagem a qualquer escala; pode escolher continentes, países, estados, cidades, lugares, avenidas, ruas, paisagens, oceanos, rios, dentre outros, para explicar um determinado conteúdo. Isso é possível através do multidirecionamento do *mouse*, para cima ou para baixo, direita ou esquerda e movimentos na vertical, ou dos toques no botão direito.

Baseado nessa discussão do espaço semiótico, a coesão por composição pode ser analisada na perspectiva da *horizontalidade*, *verticalidade*, *centralidade* e *três dimensões*. (VAN LEEUWEN, 2005)

A *horizontalidade* foca no espaço semiótico que se refere à esquerda e à direita. Ou seja, a direção e a forma como o significado da informação chega à pessoa. Halliday (1994) comenta que a informação emitida pelo falante, em primeiro momento, chega ao ouvinte já é conhecida. Em outras palavras, uma informação que já foi dada. Logo em seguida, a informação é complementada com algo novo.

No exemplo (1), um texto verbal escrito, “Raimundo” é uma informação dada. O ouvinte deve saber quem é Raimundo, não sendo novidade. “... foi à feira”. É uma informação nova, pois retoma o conhecimento do ouvinte onde está Raimundo.

(1) Raimundo foi à feira.

Na *Figura 4*, referente ao material didático virtual, também nos deparamos com a mesma característica de informação. Ao traçar uma linha imaginária e dividir o material em dois extremos, esquerda e direita, é possível verificar que a informação dada na *Figura 5*, que está no lado esquerdo, por meio de textos verbais escritos em destaque “*Formação Continuada de Tutores*”, os ícones indicando trecho para “*Leitura Complementar*”, os títulos de cada tópico, são do conhecimento do leitor. Ao observar do lado direito do material, tem-se informações novas há um texto e um conjunto de recursos semióticos explicando todo conteúdo sugerido pelos títulos de cada tópico. E tudo isso fará sentido, dependendo do contexto de uma situação comunicacional.

A *verticalidade* se refere ao que está na parte superior ou na parte inferior do texto, que respectivamente se relaciona, segundo Kress e van Leeuwen (1996), com o que está no campo do *ideal* e do *real*. Enquanto o plano horizontal é dinâmico e possui ações

orientadas, o plano vertical se caracteriza por categorias estáticas, espacialmente ordenadas e com estruturas significativas criadas.

Figura 4 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD

Curso > Módulo > Aula Aluno: Marília Salgado

1 : 2 : 3 : 4 < >

FORMAÇÃO CONTINUADA DE Tutores
AULA 03: PILARES DO DIÁLOGO SEGUNDO PAULO FREIRE

TÓPICO 01: AMOR, HUMILDADE, FÉ NOS HOMENS, ESPERANÇA E UM PENSAR CRÍTICO.

Em sua *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire faz uma reflexão sobre a prática docente, discorrendo sobre as diversas exigências da ação educativo-crítica. Dentre elas está a concepção de que ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Veja o que o autor comenta em outra obra, *Pedagogia do Oprimido*, sobre os elementos da dialogicidade

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/ensao/tutores/Formacao_continuada/aula_03-2487/01.html#

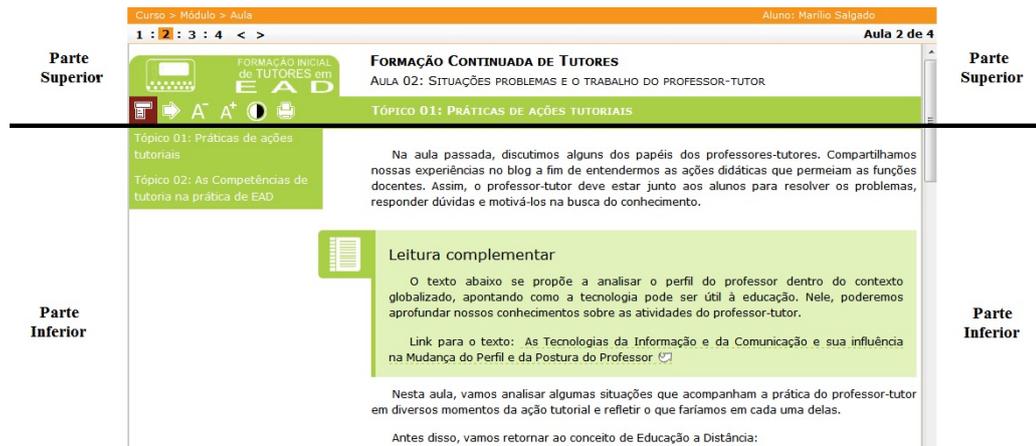
Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 5 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD – Perspectiva horizontal

Esquerda	Direita
<p>Curso > Módulo > Aula Aluno: Marília Salgado</p> <p>1 : 2 : 3 : 4 < ></p> <p>FORMAÇÃO CONTINUADA DE Tutores AULA 02: SITUAÇÕES PROBLEMAS E O TRABALHO DO PROFESSOR-TUTOR</p> <p>TÓPICO 01: PRÁTICAS DE AÇÕES TUTORIAIS</p> <p>Tópico 01: Práticas de ações tutoriais</p> <p>Tópico 02: As Competências de tutoria na prática de EaD</p>	<p>FORMAÇÃO CONTINUADA DE Tutores AULA 02: SITUAÇÕES PROBLEMAS E O TRABALHO DO PROFESSOR-TUTOR</p> <p>TÓPICO 01: PRÁTICAS DE AÇÕES TUTORIAIS</p> <p>Na aula passada, discutimos alguns dos papéis dos professores-tutores. Compartilhamos nossas experiências no blog a fim de entendermos as ações didáticas que permitem as funções docentes. Assim, o professor-tutor deve estar junto aos alunos para resolver os problemas, responder dúvidas e motivá-los na busca do conhecimento.</p> <p>Leitura complementar</p> <p>O texto abaixo se propõe a analisar o perfil do professor dentro do contexto globalizado, apontando como a tecnologia pode ser útil à educação. Nele, poderemos aprofundar nossos conhecimentos sobre as atividades do professor-tutor.</p> <p>Link para o texto: As Tecnologias da Informação e da Comunicação e sua influência na Mudança do Perfil e da Postura do Professor</p> <p>Nesta aula, vamos analisar algumas situações que acompanham a prática do professor-tutor em diversos momentos da ação tutorial e refletir o que faríamos em cada uma delas.</p> <p>Antes disso, vamos retornar ao conceito de Educação a Distância:</p>

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 6 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD – Perspectiva Vertical



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Kress e van Leeuwen (1996) adaptaram os termos *ideal* e *real* pela capacidade de assumir uma prática discursiva. Segundo esses autores, para algo ser considerado *ideal*, teria que apresentar a essência idealizada ou generalizada da informação. E algo só pode ser *real* quando apresenta elementos factuais, materializados, ou características concretas do algo idealizado. A Figura 6 mostra a parte superior do material didático composta pelo título do curso e os títulos da aula e do tópico, é o *ideal*, e o concreto, torna-se *realista* por meio do texto verbal escrito e conteúdo exibido nesse texto na parte inferior, diferentes recursos semióticos, por meio do texto não-verbal, como marcas tipográficas, animações, imagens, dentre outros.

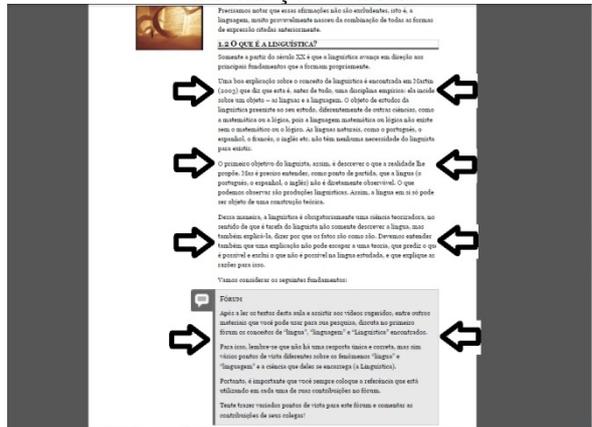
É importante frisar que, tanto a horizontalidade quanto a verticalidade são conceitos multimodais que podem estar presentes em diferentes modos semióticos como o texto, a imagem, música, dentre outros.

Discutir a *centralidade* é trabalhar sobre dois elementos conhecidos como centro e margem. Geralmente o que é posto no centro possui o intuito de chamar a atenção ou concentra a idealização do texto. O que está à margem é subserviente, dependente do elemento posto no centro do texto. Eles podem ser compreendidos por uma significação diametral, em que há uma relativização ou transversalidade dos significados, ou por uma concentração, na qual é dada uma importância em uma determinada significação. Em ambos os casos, pode haver uma polarização ou uma concentração de significados, com ideias de oposição ou de igualdade.

Se observarmos a composição da Figura 7, o autor da disciplina quis dar ênfase ao texto que contém o conteúdo colocando-o ao centro da tela, enquanto na Figura 8, o autor posicionou as imagens e os ícones à margem do texto, ou seja, afastado do centro, dando

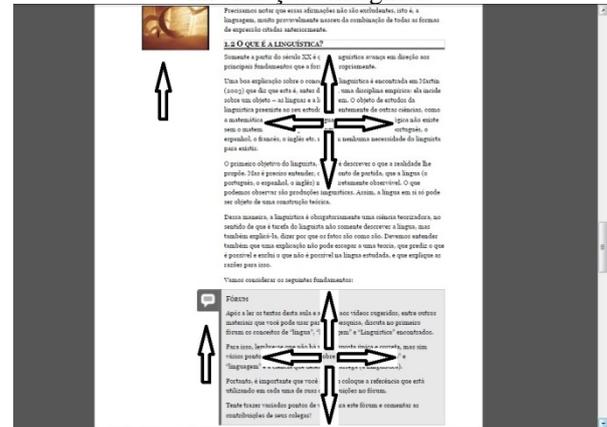
menos importância ou indicando uma equiparação ou igualdade de importância na informação, não havendo uma centralidade em alguém.

Figura 7 – Material do Curso Letras Inglês -
Informações centrais



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 8 – Material do Curso Letras Inglês –
Informações marginais



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Até agora, as análises foram feitas em imagens em duas dimensões. Porém, principalmente por causa das análises foram feitas em imagens em duas dimensões. Porém, principalmente por causa das novas tecnologias, cada vez mais vem sendo utilizadas as imagem em três dimensões – 3D – em que há interação com o leitor de uma forma diferenciada, tanto na leitura, como na compreensão. Para tanto, van Leeuwen (2005) também iniciou estudos de coesão proporcionada pelas imagens 3D. Neste momento, o leitor pode reconhecer e ordenar os elementos semióticos desse tipo de texto, observando a parte da frente ou de trás, esquerda ou direita, exterior ou interior e primeiro plano ou plano de fundo.

Uma imagem 3D vista de uma perspectiva frente ou de trás, esquerda ou direita fica difícil haver uma polarização de informação. Veja o caso de uma árvore, garrafas, latas de bebida ou uma caixa de remédio. Não é possível identificar qual parte é a frente ou atrás, direita ou esquerda. Analisando semioticamente, se esses objetos forem vistos sob qualquer perspectiva, não será notada diferença e não dará nenhum significado semiótico para o leitor. Porém, se houver informações e/ou marcações nesses tipos de objetos, proporcionará uma identificação e orientação, por meio de um significado textual. No caso da caixa de remédio, os lados vêm com diferentes marcações, podendo ser em texto verbal escrito ou não-verbal, como o nome do produto e do seu princípio ativo, com a quantidade, em um lado. Em outro lado, informações do fabricante da medicação. Do outro lado, informações sobre a composição do medicamento. E do outro, a barra de códigos de vendas (ver Figura 9).

Figura 9 – Caixa de remédio



Fonte: Boehringer Ingelheim (2013)

Também, na estrutura tridimensional pode ser analisado um conjunto de relações entre o meio interior e exterior da imagem 3D, ou seja, o núcleo e o invólucro da informação. O valor significativo de núcleo e invólucro não é a mesma coisa de centro e margem. O núcleo é a informação central, que possui o significado do texto. O invólucro engloba os elementos que estão ao redor do núcleo ajudando a compreender o que é a ideia, o significado central, em outras palavras, o núcleo. Não há uma polarização ou equiparação, como em centro e margem. Simplesmente se complementam. O centro constrói aos poucos o seu grau de importância de significado baseado nas informações que estão na margem do texto, havendo uma dependência direta entre centro e margem. Na Figura 10, observa-se uma imagem tridimensional mostrando dois personagens das histórias em quadrinhos salvando uma pessoa em um prédio em chamas. Um detalhe importante, é que esse pessoal pertence ao mundo real e é o leitor dessa imagem. O núcleo é o momento de heroísmo da pessoa pelo *Batman e Robin*. O contorno desenhado na calçada do mundo real, criando uma falsa ideia de que existe outra cidade abaixo, o prédio em chamas, rua que contorna o prédio, as pessoas e autoridades desenhadas ao lado desse prédio, olhando para cima, são consideradas invólucro, pois estão eles complementando o núcleo e construindo um significado ao texto.

Figura 10 – Pintura tridimensional



Fonte: NERD PRIMATA(2013)

E o último aspecto tridimensional é o primeiro plano e o plano de fundo, cuja função é mostrar a relevância da informação. Isso é visto constantemente nos noticiários sobre a previsão do tempo. Geralmente como plano, coloca-se o mapa do Brasil. E sobre ele, são postas imagens que representam situações chuvosas, ensolaradas, nubladas, dentre outros. Ainda, quando quer se destacar uma determinada região do país, coloca-se uma cor mais branda ou forte, demarcando-a.

2.2.3 Coesão por Conexão de Informação

Diferentemente do que ocorre no texto linear, van Leuween (2005) menciona a *coesão por conexão de informação* para mostrar interligação entre o texto verbal escrito e o não-verbal. Quando uma pessoa lê um texto em que há a presença de ambos, o leitor fica mais livre para poder realizar a leitura, em qualquer ordem, em outras palavras, uma leitura não-

linear. O interessante disso é que o sentido permanece o mesmo, não adiciona a informação ou a altera.

Além de o texto ser não-linear, segundo van Leeuwen (2005), ele pode ser também multimodal, como em materiais didáticos impressos e virtuais de ciências, geografia, dentre outras matérias, com diferentes formas de explicar, usando imagem e um texto verbal escrito para explicar algo, descrevendo detalhes através do recurso de *especificação*; da *temporização dos eventos*, mostrando quando aconteceu; de uma *caixa de explicação*, quando há uma rotulação da imagem; a *adição de informação*, quando acrescenta conteúdo ao texto ou a imagem ou vice-versa.

Barthes (1977) aborda o conceito de conexão entre imagem e palavra se baseando em três termos: ancoragem, ilustração e revezamento. O primeiro termo elucida o leitor através das palavras, colocando-o em um campo semântico, caracterizando uma especificação. Neste momento, o leitor escolhe os possíveis significados à imagem, inserida em um determinado contexto, com base no texto verbal escrito. O segundo termo, o texto não-verbal torna o texto verbal mais específico, pois apesar do autor está se referindo a um determinado grupo ou situação, o texto não-verbal detalha mais ainda algo referente ao grupo, especificado-o. O terceiro termo, o texto verbal escrito e o texto não-verbal se complementam, mantendo uma relação semântica de informação de complemento entre ambos. Tanto a linguagem verbal escrita quanto a linguagem não-verbal são fragmentos de um texto. Quando se unem, formam um texto coeso e coerente.

Os conceitos de Roland Barthes se aproximam aos de Halliday (1978), quanto à relação entre palavra e imagem de ancoragem corresponde ao *conceito de elaboração* e revezamento correspondendo ao *conceito de extensão*. A relação de elaboração, segundo Halliday, está relacionada à especificação na qual a imagem torna o texto mais específico, por meio de ilustração, ou o texto torna a imagem mais específica, havendo uma ancoragem; e à explicação em que há as paráfrases textuais relacionadas à imagem, ou vice-versa. A relação de extensão por meio da similaridade, cujo conteúdo do texto é semelhante ao da imagem; do contraste, em que o conteúdo do texto contrasta com o conteúdo da imagem; e o complemento, cujo conteúdo da imagem acrescenta mais informações sobre o texto e vice-versa, ocorrendo um revezamento.

Em um tabela sucinto, a conexão entre a palavra e imagem é:

Elaboração	Especificação	A imagem torna o texto mais específico (ilustração); O texto torna a imagem mais específica (ancoragem);
	Explicação	A explicação em que há as paráfrases textuais relacionadas à imagem, ou vice-versa.
	Similaridade	O conteúdo do texto é semelhante ao da imagem;
Extensão	Contraste	O conteúdo do texto contrasta com o conteúdo da imagem;
	Complemento	O conteúdo da imagem acrescenta mais informações sobre o texto e vice-versa (revezamento).

Fonte: VAN LEEUWEN (2005)

Tomando como exemplo os textos produzidos no meio virtual, o leitor tem encontrado elementos multimodais com mais frequência referente à temática do texto. Contudo, ele faz uma leitura não-linear. A leitura não-linear, não se caracteriza só pelo fato de o leitor iniciar sua leitura por onde achar melhor, ou seja, pela imagem ou texto. E sim, por também haver *links*, destacados em palavras de cores azuis, ou imagens, que dão acesso direto a partes do texto ou acesso a outros textos de outras páginas virtuais, mantendo um sentido semântico na sua leitura ou ampliando informação relacionada ao conteúdo do texto inicial, permanecendo coerente e, por último, voltar para o texto inicial da leitura. E isso é uma outra forma de haver uma leitura não-linear.

Figura 11 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD

The image shows a screenshot of a virtual course interface. At the top, it says 'Curso > Módulo > Aula' and 'Aluno: Maria Salgado'. Below that, it indicates 'Aula 2 de 4'. The main content area is titled 'TÓPICO 01: PRÁTICAS DE AÇÕES TUTORIAIS'. There is a section for 'Leitura complementar' with the following text: 'O texto abaixo se propõe a analisar o perfil do professor dentro do contexto globalizado, apontando como a tecnologia pode ser útil à educação. Nele, poderemos aprofundar nossos conhecimentos sobre as atividades do professor-tutor.' Below this is a blue link: 'Link para o texto: As Tecnologias da Informação e da Comunicação e sua influência na Mudança do Perfil e da Postura do Professor'. Further text reads: 'Nesta aula, vamos analisar algumas situações que acompanham a prática do professor-tutor em diversos momentos da ação tutorial e refletir o que faríamos em cada uma delas. Antes disso, vamos retornar ao conceito de Educação a Distância:'. A quote follows: '"A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos."'. At the bottom, a source is cited: 'Encontramos esta definição no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98 (7)), que regulamentou o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB)'. There is also a small illustration of a person sitting at a desk with a computer and a book.

Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

Figura 12 – Material do Cursos Letras Português

Definições de hipertexto

De acordo com Xavier (2002, p. 171), o hipertexto "é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade". O mesmo autor acrescenta: "Hipertexto É O ESPAÇO VIRTUAL INÉDITO E EXCLUSIVO NO QUAL TEM LUGAR UM MODO DIGITAL DE ENUNCIAR E CONSTRUIR SENTIDO" (XAVIER, 2002, p. 29).

Esse modo digital de enunciar é, segundo Xavier (2002), o resultado do amálgama, integração e superposição dos vários modos enunciativos já existentes, ou seja, todas as formas de expressão, comunicação e interação desenvolvidas e aperfeiçoadas pelos homens ao longo da história, para se relacionar comunicativamente com os outros e com o mundo.

Os modos enunciativos são, ainda, as diversas linguagens (elementos verbais, imagéticos e sonoros) que, criadas e convencionalizadas, são pragmaticamente reproduzidas em contextos situacionais variados, como tentamos evidenciar na figura abaixo:



Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

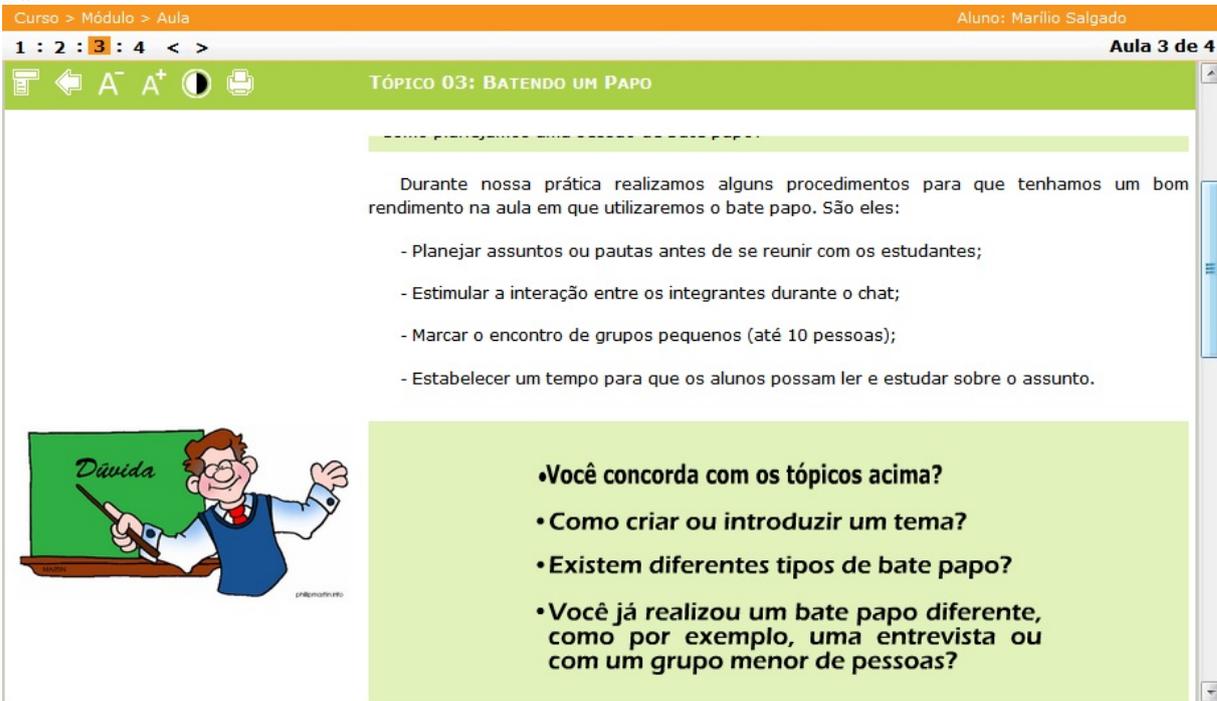
A interação entre imagem e texto tem sido cada vez mais frequente, principalmente no que concerne aos materiais didáticos virtuais, auxiliando o leitor na busca, na definição, na complementação ou na adição da informação. A figura 11 apresenta uma relação de elaboração por especificação, pois a imagem de um boneco lendo um livro e na capa deste livro o símbolo da conexão sem fio da Internet é contextualizada através do texto verbal escrito, inserindo-o em um campo semântico, havendo uma ilustração e ancoragem ao mesmo tempo. Na figura 12, as relações estabelecidas são de elaboração por explicação, pois há tentativa de definir e caracterizar o que é "hipertexto", o autor se utiliza da paráfrase textual entre o texto, a imagem e as cores (esquema) e vice-versa.

A relação de extensão por similaridade é encontrada em ícone, como da Figura 11, cuja representação em forma de um livro, foi convencionalizado para os usuários que leem esse material que seria "*Leitura Complementar*", ou seja, em qualquer seção que tenha essa imagem já se sabe que é leitura complementar. Porém, mesmo sabendo disso, ao lado do ícone foi escrito *Leitura Complementar*. É importante salientar que, neste caso, foi possível esta relação por causa da convenção estabelecida com a imagem.

Ainda, quando o leitor clica com o cursor em cima de uma palavra, isto é, um *link*, esta pode ser destacada de diferentes maneiras (negrito, itálico e/ou em cores variadas), o leitor será remetido a outro texto que explana sobre a palavra ou poderá ir para outra seção dentro do próprio texto também referente a mesma palavra, pulando uma parte do texto, não havendo a necessidade de o leitor ver todo o conteúdo para chegar à informação desejada.

A relação de extensão por complemento pode ser encontrada na Figura 13, ao se observar a imagem de um professor à lousa em que está escrito “Dúvida” e às perguntas ao lado da imagem, cujo objetivo é acrescentar a essa seção “Dúvidas” outros questionamentos além das possíveis perguntas já criadas pelo leitor para fazê-lo refletir ou pesquisa sobre o assunto. Logo, neste momento, o conteúdo da imagem acrescenta mais informações sobre o texto e vice-versa.

Figura13 - Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD



Curso > Módulo > Aula Aluno: Marilio Salgado

1 : 2 : 3 : 4 < > Aula 3 de 4

TÓPICO 03: BATENDO UM PAPO

Durante nossa prática realizamos alguns procedimentos para que tenhamos um bom rendimento na aula em que utilizaremos o bate papo. São eles:

- Planejar assuntos ou pautas antes de se reunir com os estudantes;
- Estimular a interação entre os integrantes durante o chat;
- Marcar o encontro de grupos pequenos (até 10 pessoas);
- Estabelecer um tempo para que os alunos possam ler e estudar sobre o assunto.

•Você concorda com os tópicos acima?

• Como criar ou introduzir um tema?

• Existem diferentes tipos de bate papo?

• Você já realizou um bate papo diferente, como por exemplo, uma entrevista ou com um grupo menor de pessoas?

Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

As relações entre imagens e texto também podem ser híbridas contendo características tanto de elaboração quanto de extensão, podendo ser classificado como um ou outra, neste caso.

2.2.4 Coesão por Diálogo

A coesão multimodal também pode ser observada por termos de dinâmicas interacionais, neste caso, o diálogo, que vem se tornando um importante conceito na semiótica social, pois está baseada em uma lógica semântica, podendo ser interativa ou emotiva, ou seja, uma lógica dialogal.

A coesão por diálogo acontece por meio de interações dentro da língua, cujo desdobramento é dinâmico, embasado em uma estrutura genérica que é composta por uma unidade de diálogo ou intercâmbio dessa unidade – por exemplo, a dinamicidade promovida entre perguntas e respostas, comando e acato ao comando – ou um movimento inicial e resposta – como em uma demonstração de instrução de montagem de algo, em que a pessoa acena com a cabeça esperando por um sinal de compreensão.

O intercâmbio da estrutura de um diálogo é multimodal, apresentando-se em duas situações. O primeiro, quando há uma *sequencialidade* das unidades dialogais, visto que os movimentos iniciais e as respostas não expressariam pelo mesmo modo semiótico – por exemplo, em um movimento inicial, a mãe chama sua filha “Venha aqui!” e a resposta é realizada de uma forma não linguística, com uma corrida da filha em direção à mãe. O segundo, quando as ações não ocorrem uma após a outra ocorrida ao mesmo tempo. Observemos o caso elucidativo de uma apresentação de trabalho ao chefe, que não o agrada. Assim, à medida que a pessoa está explicando, o chefe retribui com uma cara de insatisfação.

A música é outro modo semiótico que proporciona uma boa interação dialogal entre o artista e o público, por meio da satisfação, euforia, calma ou tédio. Ainda, pela emoção que a letra e a melodia passam ao público, como na música Flor de Liz, de Djavan, cuja intenção é demonstrar a tristeza e a angústia que o artista estava sentindo pela perda da filha de sua ex-mulher. A melodia, mesmo em ritmo de samba, se misturava com a letra da música, cujo início da canção, nas duas primeiras estrofes¹³, simula uma lamentação do por quê não

¹³ **Canção Flor de Liz – Djavan**

Valei-me, Deus!/É o fim do nosso amor/Perdoa, por favor/Eu sei que o erro aconteceu/Mas não sei o que fez/Tudo mudar de vez/Onde foi que eu errei?/Eu só sei que amei,/Que amei, que amei, que amei

deu certo a sua relação. Gradativamente a entonação vai aumentando até chegar às duas últimas estrofes, que expressavam grito, inquietação e angústia pela perda da mulher e da filha.

Apesar de material didático virtual possuir elementos dialogais, a coesão por diálogo não ajudará na análise dos dados, pois os recursos multimodais selecionados para a análise não se adequam às características desse tipo coesão e o texto acadêmico, por mais que esteja em um ambiente virtual, não possui o caráter dialogal.

2.3 A Gramática do *Design Visual*

O objetivo desta seção é situar a Gramática do *Design Visual* – GDV – de Kress e van Leeuwen (2006), os quais elaboraram um trabalho de análise de imagens, com base na *Gramática Sistêmico-Funcional* – GSF – proposta por M.A.K. Halliday (1994). A proposta de Kress e van Leeuwen para a análise de imagens utilizando os aportes da GSF é preencher as lacunas existentes nas análises sistemáticas das estruturas visuais e outros códigos semióticos do gênero, relacionando a noção teórica de metafunção de Halliday com a análise de imagens, e não de verificar se há alguma correspondência das estruturas linguísticas nas estruturas visuais, pois apresentam meios diferentes de representar a mesma coisa, ou seja, pois cada um tem seus próprios códigos e regras para isso.

A GSF de Halliday (1994) serviu de suporte teórico para a criação das metafunções da GDV – representacional, interativa e composicional. Ainda, as considerações tecidas sobre coesão multimodal por van Leeuwen (2005), ajudaram aos autores da GDV a desenvolverem as metafunções, principalmente a meta função interativa e composicional, que possuem características acentuadas da coesão composicional.

Kress e van Leeuwen (1996) consideram que a língua não realiza somente representações da realidade social como as relações entre o leitor e o recurso imagético visto. A coerência entre imagens e composição social ocorre de diferentes maneiras, produzindo uma realidade semiótica, como foi comentado anteriormente. Fazendo uma comparação entre a *Gramática Sistêmico-Funcional* e a *Gramática do Design Visual*, Halliday (1976) afirma que a gramática ultrapassa as regras formais. Ela é um meio de representar padrões da

Continuação da referência 24 – 2ª estrofe

Será talvez/Que minha ilusão/Foi dar meu coração/Com toda força/Pra essa moça/Me fazer feliz/E o destino não quis/Me ver como raiz/De uma flor de lis

experiência, possibilitando que a pessoa construa uma imagem mental da realidade, com o objetivo de proporcionar um sentido às experiências desse indivíduo.

Ainda, pode-se também fazer um paralelo entre o conceito de linguagem e o conceito de imagem. O primeiro conceito, com base em Halliday e Hasan (1976), considera a linguagem como um sistema de significações que medeia a existência humana. O segundo conceito, Kress e van Leeuwen (1996) definem como um sistema complexo, cuja atenção é voltada para o contexto específico em que é produzida.

Com o propósito de estabelecer uma relação entre o sistema de linguagem e o de imagens, inicialmente será feita uma explanação comparativa entre a Gramática Sistêmico-Funcional e a GDV, considerando algumas características da Semiótica Social.

Considerando os objetivos deste trabalho, duas metafunções, interacional e composicional, serão utilizadas para a análise do *corpus*. Contudo, serão abordadas todas metafunções para explicar o porquê de ser excluída a terceira metafunção.

2.3.1 As Metafunções da Gramática do Design Visual

A expressão do significado na linguagem é realizada por meio da seleção de classes de palavras, dentro de estruturas semânticas, a partir do contexto. A comunicação visual expressa significado por diferentes formas, por exemplo, através do uso de cores ou estruturas composicionais diferentes. (KRESS, 2010).

Devido à afinidade teórica de Kress e van Leeuwen (1996) com Halliday (1994), os autores adaptaram as metafunções hallidayana em seus estudos com imagens, recategorizando-as, porém, mantendo sua essência teóricas básicas sobre metafunções de Halliday.

A metafunção *representacional* – fundamentada da função *ideacional* da linguagem, que ocorre no sistema da transitividade – é responsável pelas análises das estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem.

A metafunção *interativa* – respaldada na função *interpessoal*, que é responsável pela relação entre os participantes – analisa onde recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto.

A metafunção *composicional* – espelhada na função *textual* da linguagem, que é responsável pela estrutura e formato do texto – refere-se aos significados obtidos através da distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem.

Desse modo, uma imagem representa o mundo de forma abstrata ou concreta. Mas também o ser imagético interage com esse mundo, independentemente de haver um texto verbal escrito ou não. Essa imagem assim realizada acaba por constituir um tipo de texto, seja esse texto uma foto, uma propaganda em paredes, por exemplo, que pode ser reconhecido pela sociedade.

2.3.1.1 Metafunção Representacional

Halliday (1994) argumenta que a experiência consiste em ações que são realizados por meio de verbos, como acontecer, fazer, sentir, significar, ser e tornar-se. Para Thompson (1984), em consonância com os estudos de Halliday, a visão que ele tem do mundo se baseia em verbos que envolvem coisas (substantivos) e, estes, podem ter atributos, qualificadores (adjetivos) que se contrapõem a detalhes relacionados a lugar, tempo, maneira, etc. (advérbios). Para Butt (1998), o ser humano experimenta na língua figuras da realidade no papel de coisas (pessoas, lugares, coisas concretas e abstratas), eventos e circunstâncias. O sistema gramatical em que essas experiências se realizam é chamado de *Transitividade* (HALLIDAY, 1994). Essas “figuras da realidade”, segundo Butt (1998), acontecem na oração e o *processo* é o elemento de expressão do evento, e sem ele não há oração.

A transitividade, baseado em Halliday (1994), acontece por meio dos processos verbais de uma oração, cuja composição se é analisado um dos principais elementos de análise da estrutura de uma língua, o verbo. Os processos verbais são itens lexicais, ou seja, uma palavra ou grupo de palavras de uma língua que exprimem uma *ação*, um *acontecimento*, um *estado*, um *processo*, um *dizer*, um *existir*, um *sentir*. Assim, podemos dividi-lo em seis tipos principais de processos: materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais de dizer e existenciais.

Kress e van Leeuwen (1996) afirmam que, visualmente, existem estruturas que permitem a construção das experiências dos indivíduos. Isso ocorre na função representacional das imagens. A função representacional ocorre por meio dos participantes representados, podendo ser pessoas, objetos ou lugares e que realizam uma ação por causa dos verbos.

Enquanto a sintaxe da linguagem acontece pela ordem sequencial dos elementos linguísticos, a sintaxe da imagem depende da relação espacial entre os elementos representados, em outras palavras, quando esses elementos descrevem a sintática visual em termos de sua função em relacionar os participantes visuais um com o outro de modo significativo.

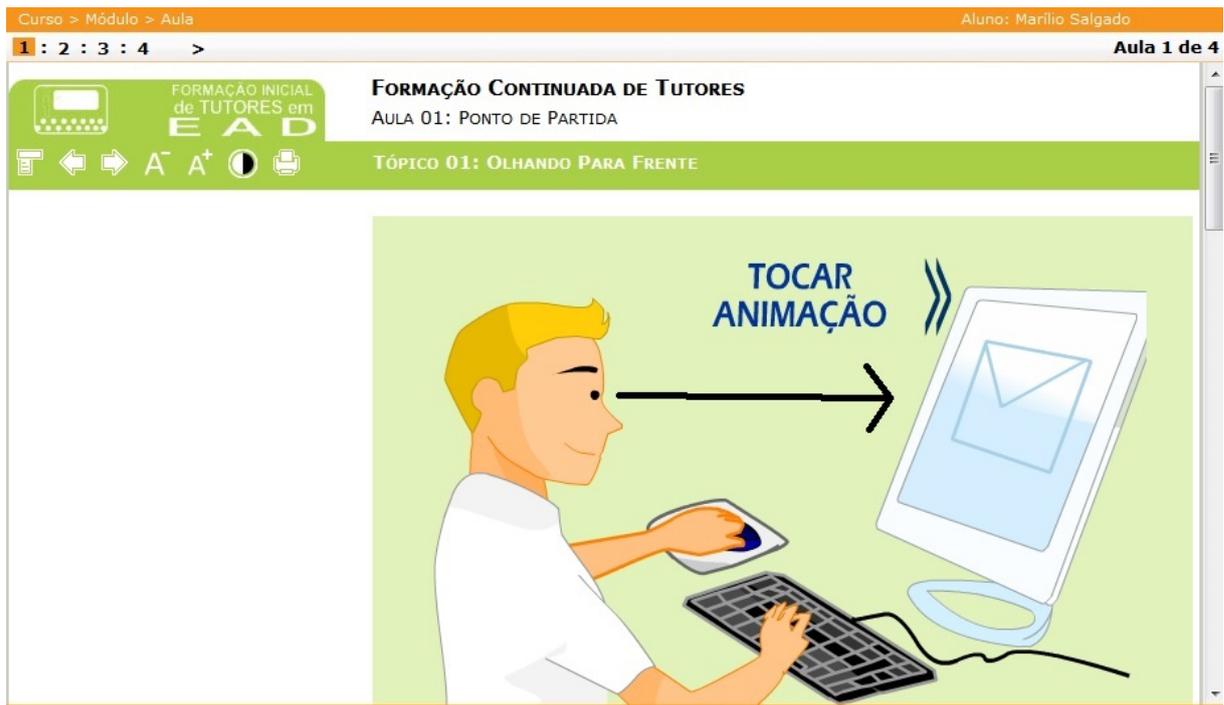
Quando os participantes estabelecem uma relação entre si, a relação é conhecida por *representações narrativas*, nas quais esses participantes se engajam em eventos e ações. Os processos referentes a esse tipo de representação são de ação, reação, verbal e mental.

Porém, esses participantes também podem ser mostrados de maneira mais geral, em que são descritos e/ou classificados na imagem suas características individuais, dando-lhes uma identidade. Tais características podem ser compartilhadas com outros participantes, destacando-se enquanto membros de um grupo. Assim, constrói-se uma *representação conceitual*. Os processos referentes a esse tipo de representação são classificacional, simbólico e analítico.

Kress e van Leeuwen (1996) chamam a atenção para o modo semiótico escrito que mostram as relações semânticas as quais são diferentes do modo semiótico visual. Na linguagem verbal, as relações são feitas por verbos, enquanto na imagem, são realizadas por “vetores”. Cada meio linguístico utiliza a forma mais conveniente de produzir uma relação.

De acordo com Novelino (2006), visualmente, o vetor é que realiza o processo de interação entre dois objetos e na ausência dos vetores, segundo Santos e Souza (2008, p. 5), os participantes tornam-se estáticos e atemporais, por exemplo. Os vetores são representados por setas, como pode ser visto na Figura 14.

Figura 14 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD



Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

A figura 14 mostra um usuário de computador, neste contexto desta pesquisa, um aluno de EaD olhando para a tela do computador, com o intuito de checar o seu e-mail ou alguma mensagem. Esse processo foi possível de perceber por causa dos vetores. Um vetor parte do olhar do aluno para a tela do computador.

É importante salientar que a Metafunção Representacional não será utilizada para a análise do nosso objeto de pesquisa, pois o intuito não é analisar o processo nos recursos multimodais, e sim realizar um diagnóstico dos recursos multimodais usados em materiais didáticos virtuais para compreender como a multimodalidade auxilia na compreensão por parte dos alunos do conteúdo de duas disciplinas de um curso à distância. E tal diagnóstico será possível por meio das outras duas metafunções. Logo, são elas servirão de aporte para a análise dos dados.

2.3.1.2 Metafunção Interativa

Kress e van Leeuwen (1996) argumentam que as imagens, além de realizarem a interação entre os elementos que as compõem, estabelecem uma interação entre o

observador/leitor e o autor da imagem. Elas interagem com o observador e sugerem qual atitude os observadores devem ter em relação ao que é representado nas imagens.

Enquanto que na metafunção representacional, narrativa e conceitual, os participantes são representados por qualquer indivíduo ou coisa, como lugares, objetos, etc., na metafunção interativa os participantes devem ser seres humanos, animais ou objetos.

A interatividade é proporcionada por diferentes recursos visuais, como o *contato*, que ocorre por meio do contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor; a *distância social*, que se refere à distância da visualização do participante (observador/leitor), próximo ou longe, em relação à imagem; *atitude* ou *perspectiva* ou *poder*, que através dos ângulos projetados entre o corpo participante da imagem e o leitor, se for visto no eixo horizontal, referir-se-á à atitude ou perspectiva, e se for visto no eixo vertical, referir-se-á ao poder; e a *modalidade* que, por meio de mecanismos, ajusta o nível de realidade representada na imagem. (VAN LEEUWEN, 2005)

A interatividade por meio do *contato* é um recurso utilizado para expressar a relação entre o participante humano ou o objeto personificado e o leitor. Tal relação pode ser pessoal ou impessoal, o que pode ser identificado através de um vetor que se apresenta, ou não, entre as linhas do olhar do participante representado na imagem e o leitor/observador, criando uma relação de demanda (pessoal) ou de oferta (impessoal).

Na relação de demanda, o participante representado se conecta ao observador por meio de um olhar direto, convidando-o à interação. Essa conexão pode ser reforçada mediante algum gesto, como apontar na direção do leitor, ou da expressão facial, e desse gesto ou da expressão facial saiam vetores na direção do observador. O olhar fixo do participante representado solicita algo do espectador, ou seja, o produtor usa a imagem para requisitar algo ao espectador/observador, como ira, indignação, medo.

A Figura 15 possui uma pessoa que olha diretamente para o leitor, chamando-o para observar os elementos literários dentro de um determinado texto (“*Now, look at the literary elements in the text*”), inserido antes desta seção. Além de o vetor estar direcionado para o leitor, as feições desta pessoa demonstram certa satisfação e alegria. Ainda, o indivíduo da imagem aponta para o leitor com o intuito de chamar a atenção dele, como se dissesse: “ei você!”.

Figura 15 – Material do Curso Letras Inglês



Língua Inglesa 3B



Fonte¹

Now, look at the literary elements in the text:

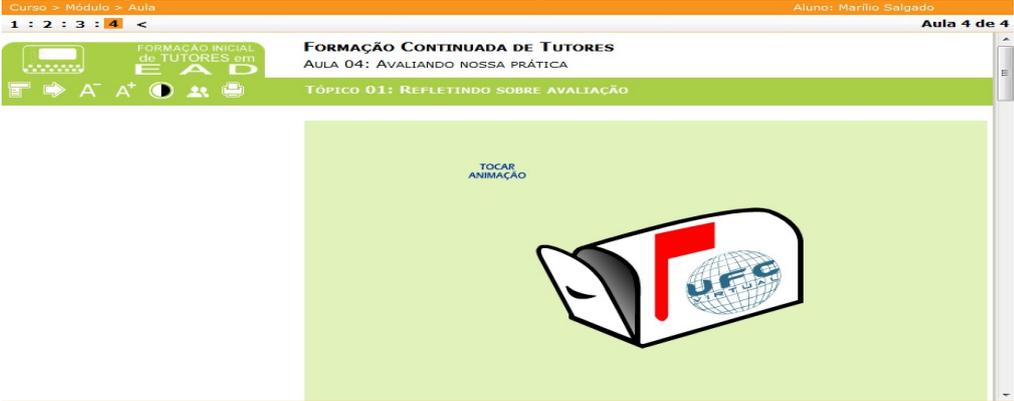
- **Theme:**
Theme: A princess who did not want to marry but to travel around the world.
- **Setting:**
A distant city, a long time ago.
- **Characters:**
Sarah (the princess), Sara's father, a rich Prince

Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

Na relação de oferta, o participante da imagem não olha diretamente para o observador, tornando-se um elemento de informação ou objeto de contemplação e/ou desejo, caracterizando uma relação impessoal, o que não estabelece nenhum tipo de ligação entre o observador e o participante. (VAN LEEUWEN, 2005)

É o caso da Figura 16, que apresenta uma caixa de correios isolada no meio da tela, sem haver nenhuma relação estabelecida entre o observador e o participante, aguçando a curiosidade do leitor para saber o que tem dentro dela, isto é, um desejo de saber o que há dentro da caixa, caracterizando uma relação interpessoal.

Figura 16 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD



Curso > Módulo > Aula

Aluno: Marilto Salgado

1 : 2 : 3 : 4 <

FORMAÇÃO CONTINUADA DE TUTORES

AULA 04: AVALIANDO NOSSA PRÁTICA

TÓPICO 01: REFLETINDO SOBRE AVALIAÇÃO

TOCAR ANIMAÇÃO



Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

A relação interativa de *distância social* se caracteriza pela proximidade ou distanciamento do participante representado em relação ao leitor/observador, criando uma relação imaginária de maior ou menor distância social entre este e o observador. (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996)

Figura 17 – Material do Curso Letras Inglês



Exercising

Read the following narrative paragraph and write your own resolution to the conflict in a word document. When you finish writing, do the following:

- send the resolution you wrote to your buddy;
- read your buddy's resolution to the narrative and give suggestions to your buddy on how he/she could improve his/her resolution;
- send the resolution back to your buddy **with a copy to your tutor.**
- remember that this activity is related to your Portfolio activity!



Fonte¹

BigFoot

Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

Figura 18 – Material do Curso Letras Inglês

In Class 3 we saw two interesting subjects:
Comprehending non-fiction narratives and Defining phrases, clauses, sentences and fragments. Now, it's time to review them:

COMPREHENDING NON-FICTION NARRATIVES



Fonte¹

Fiction narratives are imaginary stories. They might be based on real facts, but this is most of the time not necessarily true. Non-fiction narratives, on the other hand, are real stories, based on true facts. Examples of this type of text are very commonly found in newspapers and magazines. Newspapers articles are, for example, most of the time a genre in which non-fiction narratives are frequently found. In order to tell people some news reporters write about



Fonte²

what happened; that is, they write stories that have really happened – non-fiction narratives. Non-fiction narratives are also found in the genres biographies and autobiographies. When someone writes a biography or an autobiography, he/she writes a true story.

Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

Figura 19 – Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD

1 : 2 : 3 : 4 < >

Aula 2 de 4

TÓPICO 02: AS COMPETÊNCIAS DE TUTORIA NA PRÁTICA DE EAD

Reflexão

O ponto chave de um curso de EAD é a comunicação e a interação contínua entre alunos e tutores. Quando há comunicação e interação, os alunos se sentem em um ambiente de aprendizagem seguro, no qual eles possam fazer perguntas, tirar suas dúvidas e revelar as suas incertezas.

Para começar nossas atividades, vamos conhecer Ana Maria, uma aluna novata na modalidade de EAD de um curso de graduação da UAB/UFC. É casada, tem dois filhos e trabalha em uma agência de viagens. Ela assistiu aos dois primeiros encontros presenciais e, em casa, abriu a aula web e viu que tinha textos, vídeos e um portfólio para ser feito. Também tinha um tutorial de como utilizar o ambiente virtual e uma agenda com datas de avaliações e encontros presenciais. Ana Maria achou facilmente as informações, mas não tem certeza por onde deve começar. Foi aí que viu a mensagem do seu tutor.

MENSAGEM DE BOAS VINDAS DO TUTOR

Olá turma, bom dia.

Sejam bem vindos ao curso. O meu nome é Roberto Carlos e sou o seu tutor. Espero que neste momento já tenham tido a oportunidade de explorar o ambiente virtual e lido os materiais do curso. Caso tenham alguma dúvida, por favor, entrem em contato. Terei um enorme prazer em ajudá-lo(a).

Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

Para Kress e van Leeuwen (1996), o posicionamento do participante, próximo ou distante do leitor, cria um grau de intimidade, ou não, dispondo-o em níveis de impessoalidade (plano aberto), social (plano médio) ou íntimo (plano fechado). O primeiro nível mostra a pessoa distante, de corpo inteiro do participante representado, conferindo o caráter de impessoalidade ou estranhamento. No segundo nível, o participante é representado no máximo até o joelho, com uma distância intermediária. Os participantes não são desconhecidos, mas também não são amigos, mantendo certa relação social. O terceiro nível amplia a imagem do participante representado, deixando-o mais próximo do observador/leitor e transmitindo a ideia de uma intimidade, com a visualização de emoções. Nesse enquadramento, a imagem exhibe somente a parte superior do corpo do participante representado, aproximando a imagem do leitor.

Alguns materiais didáticos virtuais, produzidos pelo Instituto UFC Virtual, utilizam esses recursos visuais para atingir o seu público-alvo. Em uma disciplina do curso de Letras Inglês, o autor, ao solicitar e explicar uma atividade sobre a narrativa da lenda do “Pé Grande”, inseriu a imagem de algo que afirmam ser o Pé Grande, em um plano aberto, mostrando-o por inteiro com a devida impessoalidade. Essa impessoalidade pode ser ratificada ainda pela ação de fugir de alguém, como é visto na Figura 17. Já na Figura 18, as imagens estão em um plano médio, o que mantém uma relação social nem íntima e nem pessoal, cujo objetivo é possibilitar o aluno, elaborar uma narrativa baseada em histórias reais mediante as características das imagens. Porém, na Figura 19, o autor do material do curso de Formação de Tutores aproxima bem o observador/leitor ao participante representado

com o intuito de se mostrar íntimo ao seu público. Ali, a autor demonstra ao aluno que a EaD ampara e assiste satisfatoriamente os alunos, proporcionado pela interação entre o tutor e o aluno, por meio da comunicação e interação.

O sistema de distância social pode ser aplicado também aos objetos e ambientes. Esse tipo de enquadramento é bastante complexo, pois não é possível estabelecer uma relação semelhante ao enquadramento do corpo humano. Os objetos e os ambientes requerem outros tipos de ângulos para definir a distância.

A relação interativa sob a *perspectiva* ou *atitude* da imagem, segundo Kress e van Leeuwen (1996), ocorre por meio de angulações ou ponto de vista do participante representado na imagem, podendo este ser pessoa ou objeto. Ainda, os mesmos autores afirmam que essa relação demonstra certo poder ou grau de superioridade ou inferioridade, estabelecido pelo ângulo de quem tira a foto, quer dizer, partindo do ponto de vista do observador leitor para participante representado. Com base no ângulo, a imagem pode ser vista por uma angulação frontal, que é uma foto tirada de frente e sugere o envolvimento do observador com o participante representado, em que ambos estão em uma situação equitativa de poder; por uma angulação oblíqua, cuja fotografia é tirada de lado do cenário, não exercendo nenhum poder entre observador e o participante representado; por uma angulação vertical, na qual o participante representado pode ser visto pelo observador/leitor como um ser de muito poder em relação aos objetos ao seu redor, se visto de baixo para cima, ou com pouco poder, se visto de cima para baixo.

Tanto a angulação frontal quanto a angulação oblíqua estão em uma perspectiva horizontal, cujo papel é codificar se o produtor e o espectador estão ou não envolvidos com os representantes representados da imagem. Porém, diferença entre o ângulo frontal e o oblíquo é a diferença entre *envolvimento e afastamento*. (KRESS E VAN LEEWEN,1996)

Figura 20 –Material do Curso Letras Inglês



Exercitando

Leia o texto que se segue para fazer as atividades pedidas..

Using Electricity as a Primary or Auxiliary Energy Source



Electricity can undoubtedly be converted into useful energy with a sometimes far greater energy efficiency than, for example, fossil fuels. **Since** electricity has no mass, it is superbly easy to control and meter. It can be used to heat substances directly and it may generate extremely high temperatures. **Because of** its specific physical properties, and given the present status and power plant mix, electricity, used as primary energy, is already superior to other fuels for wide areas of demand in the lighting and power sector, as well as for some special applications involving electroheat. Employed **as** primary energy, there are no emissions at its site of use. Emissions that occur during electricity generation, conditioning, and distribution and in thermal power plants can be closely monitored and reduced or eliminated in all cases, with the exception of CO2.

Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

Figura 21 – Material do Curso Letras Inglês



Look at this example of paraphrasing. Notice that the words in italics from the original text are not repeated in the paraphrase.



Example(s)

Example of Paraphrasing

COMPLETE PARAGRAPH: "From the beginning the parents treat the child in accordance with the birth order, that is, his place in the family, and soon the child recognizes that place. He is the child in the family, and he tends to think of himself as a child in relation to adults. The only child never has any reason to change this perception of his role and he tends to carry into adulthood a strong feeling of being a child in relation to other people.

ORIGINAL SENTENCE: "The parents *treat the child in accordance with the birth order, that is, his place* in the family, and soon the child recognizes that place."

PARAPHRASE: The child learns his place in the family from the way that his parents behave with him, which is determined by the child's birth order.

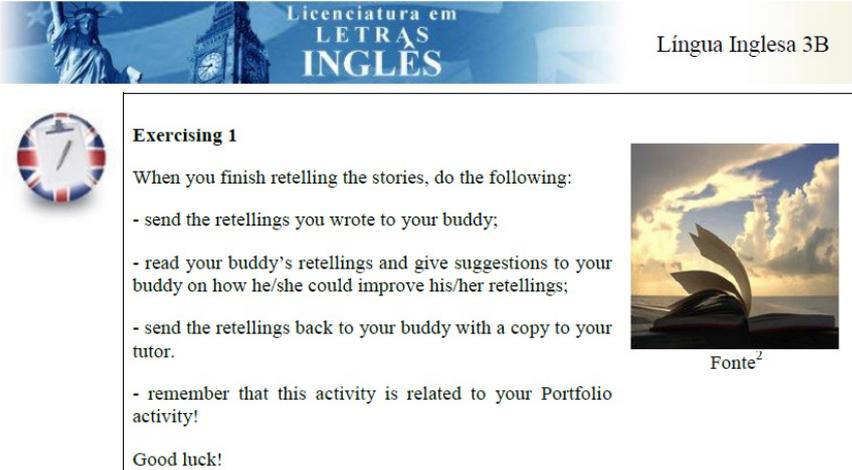
Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

A Figura 20 exibe uma atividade a ser aplicada com os alunos, a qual mostra uma imagem de linhas de transmissão de energia ao lado de um texto que aborda sobre a importância da energia e suas diferentes fontes. Se observado, a angulação da foto é tirada de baixo para cima, o que passa a ideia da imponência das torres de energia e o quanto a energia é importante para as pessoas. Opostamente a isso, no material que aborda sobre paráfrase, a Figura 21 demonstra uma pessoa, na perspectiva de cima para baixo, mostrando a

superioridade do leitor sobre o participante. Ou seja, naquele momento, o aluno terá a capacidade de construir paráfrases com facilidade ou com perfeição mediante um determinado conhecimento adquirido em uma seção anterior do material.

Na Figura 22, o material didático solicita ao aluno que elabore texto. A imagem encontra-se no plano frontal, cujo poder é de equidade ou nulo está junto ao observador/leitor. Assim, a imagem sugere ao aluno que ele tem a capacidade e o conhecimento para realizar a atividade, ou seja, o aluno não seria inferior ou superior a proposta do texto (atividade).

Figura 22 – Material do Curso Letras Inglês



Licenciatura em
**LETRAS
INGLÊS**

Língua Inglesa 3B

Exercising 1

When you finish retelling the stories, do the following:

- send the retellings you wrote to your buddy;
- read your buddy's retellings and give suggestions to your buddy on how he/she could improve his/her retellings;
- send the retellings back to your buddy with a copy to your tutor.
- remember that this activity is related to your Portfolio activity!

Good luck!

Fonte²

Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

E, por fim, Kress e Van Leeuwen (1996) abordam sobre a relação interativa por *modalidade* a qual objetiva verificar o nível de realidade que a imagem representa, com possibilidade de criação de imagens que representam coisas da vida real ou aspectos imaginários. Mantendo uma relação com o valor de verdade sobre as afirmações a respeito do mundo.

Kress e Van Leeuwen (1996) afirmam que a imagem pode ser apresentada em duas modalidades: a naturalista e a sensorial. Na modalidade sensorial, a imagem provoca uma interpretação subjetiva do conteúdo por meio de um impacto visual ou um efeito mais que real no leitor. Na modalidade naturalista, a imagem corresponde ao mundo real, cujo intuito é transmitir uma realidade como se estivéssemos lá. Um dos meios mais recorrentes desse tipo de modalidade são os jornais e revistas.

O material abaixo, exposto na Figura 23, explica ao aluno como se deve identificar o “tópico frasal” de um texto. No exemplo, foi inserido um texto, que aborda sobre a importância da água, acompanhado de uma foto, a qual o ilustra. Ao ver a imagem, observa-

se que se trata de uma queda d'água volumosa, bem natural e que retrata a realidade do nosso dia a dia, podendo ser considerada uma obra de modalidade naturalista.

No material da Figura 24, o autor propõe o ensino de produção textual por meio de um artigo. Observada a imagem, há duas pessoas cercadas de livros em que ambas rascunham alguma coisa em seus cadernos. Assim sendo, o leitor sofre um efeito mais do que o esperado da realidade, pela forma que foi exposta a obra, provocando várias interpretações subjetivas se não fosse contextualizada pelo texto que a circunda. Com estas características, essa obra é considerada de modalidade sensorial.

Figura 23 – Material do Curso Letras Inglês

No texto abaixo, o tópico frasal dos dois primeiros parágrafos encontra-se sublinhado e em negrito. Veja:

Water, water everywhere



More than 70% of the Earth's surface is covered by water and a further 10% of the land is covered with ice. More than two-thirds of the human body is water and we cannot survive for more than four days without drinking water but we can survive without food for many weeks (the record is 382 days). Water is also useful and essential to wash our bodies and clothes and for irrigating crops and cooking. It is used in many manufacturing processes involving cooling and diluting, for transport and to extinguish fires. Water plays a part in many religious rituals. There is also a great range of water sports that people enjoy, for example, swimming, diving, surfing, water polo, canoeing and sailing.

Not everyone has access to a convenient and plentiful supply of fresh, clean water. It is estimated that two-thirds of households worldwide use a water source outside the home. In some parts of the world, water has to be carried by hand from a distant water source. It is mostly women who have the job of carrying water. A person needs at least five litres per day for drinking and cooking and a further twenty-five litres to keep clean. Consequently, women in some countries spend several hours a day in the task of carrying water.

Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

Figura 24 – Material do Curso Letras Inglês

Topic 01: Focus on register and style

The objective of this topic is to identify different types of register and style, to associate register and style to the appropriate written communicative situations and to experience them.

When planning your article, focus on these questions:

- What is the purpose of the article?
- What do I need to include?



Tips for writing a good article



An indicator of why the article is being written, and who for, should appear in the task. Think about the tone (e.g. light, persuasive, friendly, angry) you should adopt, and how formal your language needs to be.

Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

Esta metafunção foi uma das escolhidas para a análise do *corpus* desta pesquisa, pois estabelece uma relação de interação entre o observador/leitor e o autor do texto em que a imagem está inserida, na qual as atitudes dos observadores devem ter uma relação com o que é representada nas imagens. Ainda, a metafunção interacional possui características oriundas da coesão por composição, adequando-se as necessidades da pesquisa para a realização da análise.

2.3.1.3 Metafunção Composicional

As funções apresentadas na linguagem e no meio visual se integram, relacionando os elementos entre si, para formar um texto coeso e coerente. Para tanto, isso se torna possível por causa da metafunção composicional, que une os elementos representacionais e interacionais. Essa união é proporcionada pelos elementos de coesão, que já foram explanados anteriormente pela coesão de composição na seção 5.1 deste estudo, com os devidos exemplos, e reforçado pela GDV nessa seção.

Kress e van Leeuwen (1996) argumentam que o papel realizado pelos elementos no meio visual lhe confere “valores informativos específicos”, fazendo com que esses elementos se relacionam entre si, ou seja, que os elementos adquiram *valores de informação*. Esse valor é visível por causa das posições dos elementos que podem estar em cima ou em baixo, à direita ou à esquerda, centralizado ou à margem.

A metafunção composicional também verifica a *saliência* dos elementos que compõem o meio visual, através da ênfase que é dada a um determinado elemento mediante o outro. Isso faz com que esses elementos detenham maior ou menor importância informativa na totalidade da imagem, pois alguns serão mais ou menos realçados, aumentando ou diminuindo assim seu valor na composição. Podemos citar como exemplo nomes em propagandas ou em fixadas de lojas que ganham algum destaque com as cores ou bordas salientes, sobressaltando-se em determinada arte imagética. (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996)

O *enquadramento* também faz parte desta metafunção, cujo objetivo é fazer o leitor refletir sobre o ponto de vista em que a imagem foi criada, com enquadramentos ou não, realizados por linhas divisórias que conectam ou desconectam partes da imagem, através da

presença de vetores que ligam olhares, por exemplo, de um elemento a outro na imagem; de cores e formas que se mantêm e se repetem no todo da composição; ou ainda por meio do primeiro plano ou plano de fundo que pode realçar um dos elementos imagéticos. Isso pode ser constatado no site de notícias ou institucionais por exemplo. (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996)

Esta metafunção também foi uma das escolhidas para a análise do objeto de pesquisa à medida que possui características oriundas da coesão por composição.

2.4 Material didático virtual

Os hábitos e a forma de viver da sociedade são dinâmicos, levando-a a mudanças ao longo do tempo. Atualmente, vivemos em uma sociedade global em que as informações são transmitidas em grande quantidade e praticamente em tempo real, na qual o tempo é muito importante e as barreiras ou distâncias espaciais são quebradas ou reduzidas em virtude das novas tecnologias. Essa dinâmica é imposta pelo atual sistema sócio-político-financeiro.

A educação também tem acompanhado essa dinâmica em função da necessidade de atender o atual sistema. O que, antes, os alunos para adquirirem o conhecimento sobre algo, era necessário ir à uma instituição educacional. Hoje, o conhecimento chega até o aluno, sem que haja a necessidade de sair de casa, por meio da modalidade de ensino EaD, possibilitado pelas novas tecnologias. Araújo e Araújo (2013, p.7) afirmam que, com essa modalidade de ensino, temos:

[...] a possibilidade de lidar com tecnologias flexíveis e inteligentes, mediadas pela web, as quais permitem que as interações entre atores em EaD se deem de forma bastante diversificada e eficaz. Isso tem permitido que o espaço de construção de conhecimento se amplie e que o acesso a ele seja mais fácil [...]

A citação acima reforça o acompanhamento da mudança da modalidade de ensino por causa do dinamismo da sociedade, por meio da EaD. Também aborda sobre a interação entre os atores que é possibilitada por causa da EaD, que, neste caso, seriam os sujeitos envolvidos no processo educacional. Para tanto, uma das formas para que haja a interação entre os atores em EaD, citados por Araújo e Araújo (2013, p.7), é através dos materiais

didáticos, a qual ocorre entre o autor do material e o aluno. E para a EaD, materiais didáticos virtuais têm sido desenvolvidos em AVA's e posto à disposição do aluno.

Esses materiais didáticos virtuais são importantes meios de aquisição do conhecimento pelo aluno e, algumas vezes, o único. Sendo assim, segundo Averbug (2003 p. 4), o aluno procura uma autonomia e é levado “a aprender, refletir e questionar, a buscar soluções e inovar, a reconstruir os conhecimentos, a relacionar conceitos e aplicar na vida pessoal e profissional”, apesar de não constatar tal realidade na maioria dos alunos da UFC Virtual. E segundo Fonseca (2013), essa autonomia pode ocorrer de uma maneira mais fácil quando o material didático é construído com a preocupação voltada ao aluno, usando linguagem adequada para sua aprendizagem.

Barbosa (2005) alerta que o material didático preocupa as equipes pedagógicas. Porém, quando bem elaborado, passa a ter um papel relevante no processo de interação entre o aluno, o conteúdo e a aprendizagem.

O material didático elaborado para a EaD, baseado em Nader (2005), deve ser adequado ao grupo social a que se destina; deve problematizar, provocando no aluno o ímpeto investigativo, reflexões e ações; deve ser construído provocando a contextualização e a interação do conteúdo com o aluno; deve utilizar uma linguagem apropriada para proporcionar a autonomia dos estudos do aluno, deixando claro os objetivos do texto, as atividades e suas instruções e estimular a curiosidade do aluno na busca de novas referências bibliográfica complementares.

Os referenciais para a elaboração de Material Didático para EaD partem do Ministério da Educação e Cultura – MEC – que afirma haver três tipos de materiais: impresso, audiovisual e materiais destinados aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Este último material serve de *corpus* para esta dissertação, com o objetivo de analisar parte dos recursos multimodais contidos nele.

Portanto, ao ler o material didático virtual, observa-se dois tipos de linguagem: o verbal, não-verbal, verbo-visual, e a relação estabelecida entre eles. E são essas linguagens e suas relações que transmitem o conhecimento, promovendo a interação entre o professor/aluno/contéudo e, conseqüentemente, levando o aluno a aprender, refletir e questionar, a buscar soluções e inovar, a reconstruir os conhecimentos, a relacionar conceitos e aplicar na vida pessoal e profissional, como afirmou Averbug (2003 p. 4).

Contudo, a elaboração desse material e o uso da linguagem devem considerar o contexto sociocultural, como foi defendido por Fiorentine e Moraes (2003, p.15):

Nas relações sociais entre o professor e alunos, dá-se uma síntese dialética entre a linguagem do educador e a linguagem do educando, como momentos de um processo comunicativo e educativo, num contexto sociocultural dado, cuja compreensão requer considerar sua natureza intersubjetiva, a participação ativa e a influência decorrente da competência da comunicativa de seus participantes.

Tal assertiva corrobora com o funcionalismo e a semiótica social as quais defendem que a comunicação deve considerar as condições socioculturais, isto é, um determinado contexto que está inserido em um meio social e cultural. E como foi dito, o material é feito para um grupo social específico, ou seja, adaptado a um contexto sociocultural específico com objetivo de atingir ao seu público-alvo, que é o aluno.

Baseado em Koch e Elias (2009 *apud* ZAVAN, 2013, p. 213), o elaborador desse material deve possuir o conhecimento linguístico (ortográficos, gramaticais e lexicais), conhecimento enciclopédico (embasamento cultural), conhecimento dos padrões textuais (gêneros e intertextualidade) e conhecimento interacional (interação escritor/leitor). Logo, se o autor desse material didático, em seu texto, fizer o bom uso desses conhecimentos, com o uso adequado da linguagem, seja ela verbal, não-verbal e/ou verbo-visuais, dentro de um contexto, proporcionará uma boa interação entre o autor, aluno e conteúdo.

2.5 A teoria e a pesquisa

Mediante as características linguísticas dos materiais escolhidos para análises, como verbal escrita, verbal oral, não-verbal (som, imagens estáticas, imagens em movimento, gestos), ou verbo-visual, as teorias aqui discutidas nas seções anteriores norteiam este trabalho para a investigação sobre o uso de recursos multimodais em materiais didáticos virtuais do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial.

A necessidade de discutir a Semiótica Social desenvolvida por Halliday (1978), multimodalidade e os seus elementos de coesão por interação e por conexão de informação, citados por van Leeuwen (2005), e as metafunções percorridas por Kress e van Leeuwen (1996), por meio da GDV, divulgam e difundem esse conhecimento para leitor sobre o que é

multimodalidade. Tais referenciais teóricos se coadunam em características semelhantes, que são oriundos de uma mesma teoria – a Semiótica Social – permitindo uma análise coerente sobre o objeto de pesquisa. Também torna compreensível para o leitor os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa e a sua análise.

Tal conhecimento torna compreensível cada passo deste trabalho estabelecido pelos objetivos, que é descrever os usos dos recursos multimodais identificados nos materiais didáticos; relacionar os usos dos recursos multimodais nos materiais didáticos virtuais à compreensão do conteúdo pelos alunos e analisar a natureza multimodal do material didático, considerando os usos dos recursos multimodais pelos elaboradores do material.

3 METODOLOGIA

O Projeto de Pesquisa O USO DA MULTIMODALIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS VIRTUAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ENSINO A DISTÂNCIA – EaD – teve a autorização do Prof. Dr. Antônio Duarte Fernandes Távora, chefe do Departamento de Letras Vernáculas, e do Prof. Dr. Mauro Cavalcante Pequeno, coordenador dos cursos semipresenciais da UFC Virtual em convênio com a UAB, para a sua realização pesquisa dentro da instituição de ensino, com a utilização dos materiais didáticos virtuais para a análise e a aplicação dos instrumentos de pesquisa junto aos participantes da pesquisa. Em seguida, o projeto foi submetido à análise pelo COMEPE (Comitê de Ética em Pesquisa), por meio do preenchimento de um formulário eletrônico e dos documentos exigidos (*curriculum lattes* do pesquisador, projeto, autorização das instituições, instrumento de pesquisa, dentre outros), via Plataforma Brasil¹⁴, cuja autorização pode ser averiguada através do registro CAAE 23971313.7.0000.5054, pela mesma plataforma.

E, para finalizar, a semiótica social é metodologicamente prática, orientada pela observação e análise, alertando-nos para a complexidade de produção e interpretação semiótica, mediante uma intervenção social e a descoberta de novos recursos e meios semióticos existentes.

Van Leeuwen (2005) esclarece que a semiótica social não é uma teoria pura, nem é um detentor de um campo de pesquisa específico. Ela apresenta usos de problemas e situações específicos que requer uma imersão não só dos métodos e conceitos semióticos, mas também de outros campos de estudos, como a sociolinguística, neurolinguística, dentre outros.

Por isso, a semiótica social não oferece respostas feitas ou prontas. Ela oferece ideias para a formulação de questionamentos e caminhos para pesquisar tais respostas. Estas questões não tentam convidar o leitor somente para revisar o conteúdo de um texto, mas tenta encorajá-lo a refletir sobre o conteúdo e testá-lo.

A semiótica social seleciona, documenta e sistematiza um conjunto de recursos semióticos de um texto, sendo este verbal ou não-verbal, levando em conta o seu aspecto histórico, cultural, o seu contexto social e como as pessoas constroem esse texto dentro destas situações. (KRESS, 2010; VAN LEEUWEN, 2005). E é sob esta perspectiva que pesquisa pretende ser desenvolvida.

¹⁴ Endereço Eletrônico: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>

3.1 Da característica da Pesquisa

Os dados apresentados nesta pesquisa são resultados de um levantamento dos elementos multimodais dos materiais didáticos, cujo objetivo é fazer um diagnóstico dos recursos multimodais usados em materiais didáticos virtuais, tentando compreender de que maneira tal uso tem contribuído na elaboração de materiais didáticos virtuais. Como a pesquisa realizada visa compreender o comportamento de uma determinada amostra inserida numa população, isto é, no grupo de pessoas que utilizam o material didático virtual em um AVA, por meio de instrumentos de coleta de dados, o levantamento caracteriza-se como do tipo *survey*. (MALHOTRA; GROVER, 1998)

Considerando o objeto de pesquisa analisado neste trabalho e se a aferição é válida, as informações divulgadas na literatura sobre os recursos multimodais, a pesquisa tem a característica de uma *survey* exploratória-descritiva e quali-quantitativo.

Forza (2002) afirma que uma *survey* de característica exploratória tem por objetivo explicar ou prever a ocorrência de um fenômeno, testar uma teoria existente ou avançar no conhecimento de um determinado assunto e busca tornar um fenômeno mais familiarizado e compreendido. Vergara (1998) complementa que a pesquisa exploratória é realizada em área na qual há poucos estudos científicos ou sistematizados, por se tratar de uma temática relativamente nova no mercado ou na comunidade científica. Além disso, por causa de sua natureza, as hipóteses podem fazer parte ou não da pesquisa. Contudo, podem aparecer durante a pesquisa ou no final. (TRIVIÑOS, 1987)

A *survey* de característica descritiva, segundo Triviños (1987) e Vergara (1998), tem como propósito verificar a distribuição de um fenômeno ou uma população, na busca de constatar, conhecer e caracterizar aspectos do objeto de estudo, definindo sua natureza. No caso deste trabalho, pretende-se conhecer a natureza dos recursos multimodais existentes nos materiais didáticos, dentre outras coisas.

Ainda, Forza (2002) afirma que uma *survey* exploratória-descritiva também é aplicada em estudos que tenham como objetivo antecipar a percepção sobre um dado tema e fornecer as bases para uma outra pesquisa mais aprofundada. Também, segundo o mesmo autor, esse tipo de pesquisa pode também contribuir na descoberta ou pode previamente chamar a atenção para dados ou resultados que associem os conceitos entre si e posteriormente ajudem a explorar o limite válido de uma teoria. O presente trabalho oferece condições para a compreensão e o avanço do conhecimento sobre a multimodalidade em materiais didáticos virtuais.

3.2 Da caracterização do ambiente da pesquisa

Para se compreender o contexto onde ocorre a pesquisa e o material didático que está inserido, faz-se necessário tecer um breve comentário sobre o universo situacional. O Instituto UFC Virtual, uma unidade acadêmica vinculada à UFC, oferece vários cursos de graduação na modalidade à distância, em parceria com UAB, utilizando um AVA criado pelo instituto, cujo nome é SOLAR¹⁵ e semelhante a outros AVAs, como MOODLE, Blackboard, Doekeos, TeleEduc, dentre outros.

Os Cursos de Licenciatura do Instituto UFC Virtual, na modalidade semipresencial, caracterizam-se por 75% da carga/horária de uma disciplina em aulas virtuais e 25% em aulas presenciais, atendendo às exigências do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. As disciplinas possuem uma carga/horária variada dentro da grade curricular do curso. Como pode ser observado, o curso é predominantemente à distância, no qual o Instituto UFC Virtual se responsabiliza pela estrutura tecnológica e pedagógica, como pode ser visto nas ilustrações abaixo:

Figura 25 – A seção inicial de uma disciplina



Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

¹⁵ O SOLAR pode ser acessado através do endereço eletrônico <http://www.solar.virtual.ufc.br>, somente pelos alunos matriculados, tutores e coordenadores cadastrados pelo Instituto UFC Virtual.

Figura 26 – A seção de acesso ao material didático

Tutor: Marilio Salgado
11:42:55

Tutor > LLING 2012.2 - ESTÁGIO I: TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO - APRENDIZAGEM DA LINGUA INGLESA > Ai

Disciplina/Curso

- Início
- Aulas
- Informações
- Agenda
- Bibliografia
- Material de Apoio
- Acompanhamento
- Participantes

Atividades

- Fórum
- Portfólio
- Portfólio dos Alunos
- Portfólio de Grupo
- Webconferencia
- Webconferencia RNP

Módulo I	
Aula	Descrição
LLING - Aula 01: Teaching a second language	Orientações de Navegação Tópico 01: What to teach when teaching a second language Tópico 02: Communicative Language Teaching: CLT
LLING - Aula 02: What to teach when teaching written skills in English as foreign language contexts	Tópico 01: Teaching vocabulary Tópico 02: Teaching Grammar
LLING - Aula 03: What to teach when teaching oral skills in English as foreign language contexts	Tópico 01: Teaching listening Tópico 02: Teaching speaking
LLING - Aula 04: What to consider for Instructional Sequencing and Lesson Planning	Tópico 01: How to design lessons: instructional sequencing. Tópico 02: What to Include in a Lesson Plan: Some Guidelines.
LLING - Aula 05: what to assess when teaching a foreign language	Tópico 01: Assessment and Language Learning Tópico 02: Performance assessment and Rubrics Créditos

✓ Indica que a aula já foi visualizada.

Para visualizar uma aula, clique sobre o link correspondente. Se não houver link, a aula não teve nenhum arquivo indicado para abertura (Informe o responsável).

Fonte: UFC VIRTUAL. SOLAR (2013)

A seção inicial da disciplina, na Figura 25, mostra uma barra de tarefas, do lado esquerdo, em uma área laranja, dividido em três partes: Disciplina/Curso, que possuem os *links* de acesso, como início, aulas, informações, agenda, bibliografia, material de apoio e participantes; Atividades, composto pelos *links* fórum, portfólio, portfólio do aluno, portfólio de grupo, webconferência, chat, mensagem; e Ambiente, que permite o acesso dos cursos disponíveis, matrícula, dados pessoais, senha e foto. Lima (2012, p. 64) caracteriza cada um desses links, como pode ser visto a seguir.

- **Início** – redireciona o aluno à tela inicial da disciplina;
- **Aulas** – disponibiliza o acesso aos materiais didáticos do curso;
- **Informações** – apresenta a ementa, os objetivos, os pré-requisitos e o resumo da disciplina;
- **Agenda** – apresenta o calendário de todas atividades referentes à disciplina;
- **Bibliografia** – mostra a lista do referencial bibliográfico dos conteúdos;
- **Material de apoio** – permite o acesso do aluno à material extra ao que já está presente no conteúdo;
- **Acompanhamento** – apresenta dados sobre o acesso e a avaliação dos portfólios dos alunos;
- **Participantes** – permite a visualização dos alunos, através de fotos, e seus respectivos e-mails para contato;

- **Fórum** – um espaço de discussão sobre um determinado tema pertinente à proposta da aula, de forma assíncrona;
- **Portfólio** – ambiente de acesso das atividades avaliativas postadas pelos alunos, de forma individual;
- **Portfólio de grupo** – ambiente de acesso das atividades avaliativas postadas pelos alunos, em grupo;
- **Webconferência** – um espaço de vídeo-aula via Internet.
- **Chat** – um espaço de discussão sobre um determinado tema pertinente à proposta da aula, de forma síncrona;
- **Mensagens** – um correio eletrônico interno do ambiente SOLAR;
- **Cursos disponíveis** – apresenta a lista de disciplinas disponíveis ao aluno para a solicitação de matrícula de uma delas;
- **Matrícula** – apresenta as disciplinas em que o participante está matriculado, ou aguardando a confirmação de matrícula;
- **Dados pessoais** – local de exposição dos dados pessoais do aluno;
- **Senha** – permite alterar a senha do participante;
- **Foto** – possibilita o cadastro e a inserção ou alteração da foto do aluno.

Do lado direito da imagem, existem cinco caixas, em cores diferentes, que destacam seções importantes de acesso no AVA. É notório que esses *links* proporcionam um ambiente virtual ideal para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos, baseado em Paiva (2010, p. 357)

Porém, para efeito desta pesquisa, nos interessa a seção Aulas, pois é nessa parte do AVA que está disponível, aos alunos, o material didático produzido pelos professores coordenadores das disciplinas, onde há um título de cada aula e sua descrição, mostrando cada tópico, como pode ser visto na Figura 26.

3.3 Dos materiais didáticos virtuais

Os materiais didáticos virtuais selecionados foram extraídos de duas disciplinas, uma do primeiro semestre (Teoria de língua e segunda língua) e outra do terceiro semestre (Língua Inglesa 3B), do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, modalidade semipresencial,

com o intuito de identificar e caracterizar os recursos multimodais encontrados em seus textos, por meio de instrumento de pesquisa, como uma lista de checagem¹⁶.

A disciplina Teoria de Língua e Segunda Língua, do primeiro semestre, aplicada em 2013, é desenvolvida em seis (6) aulas. Cada aula subdividida em três (3) tópicos, com 64h/a¹⁷ distribuídas em um período de três (3) meses, com conteúdo escrito em Língua Portuguesa, sendo ministrada no Polo de Brejo Santo. A disciplina Língua Inglesa 3B, do terceiro semestre, aplicada em 2011, é desenvolvida em seis (6) aulas. Cada aula subdividida em quatro (4) tópicos, com 64h/a distribuídas em um período de dois (2) meses, com conteúdo escrito em Língua Inglesa, sendo ministrada no Polo de Caucaia.

Os materiais didáticos selecionados apresentam as características abaixo discriminadas:

- a) São do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial;
- b) Estão no Ambiente Virtual de Aprendizagem, por meio da Plataforma Solar;
- c) Pertencem às disciplinas Teoria de Língua e Segunda Língua e Língua Inglesa 3B;
- d) Têm o espaço temporal de pelo menos um ano¹⁸ entre uma disciplina e outra;
- e) Têm a carga horária de 64 h/a.

Os materiais escolhidos estão em Língua Portuguesa (primeiro semestre) e Língua Inglesa (terceiro semestre). O fato de estarem em línguas diferentes, como também em polos diferentes, não alteram as análises dos dados, pois os materiais didáticos à disposição dos alunos estão no nível exigido de cada semestre do curso e são os mesmos. Isso corrobora com o item “d” dos critérios acima, justificando o porquê de pelo menos um ano entre as turmas e as disciplinas.

Lembramos que a escolha dos materiais didáticos virtuais das disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras Inglês está relacionada à experiência do presente pesquisador com tutoria, que ministrou disciplinas da grade curricular do referido curso, em especial as que foram selecionadas para essa pesquisa, todos em nível acadêmico, com a

¹⁶ Ver o detalhamento sobre o instrumento de pesquisa no item 3.5.1.

¹⁷ Apesar de haver diferença entre a aplicação das disciplinas supracitadas, a carga horária é a mesma.

¹⁸ O espaço temporal de um ano justifica-se pela experiência e o conhecimento mínimo que o aluno adquire sobre a linguagem acadêmica, aumentando o seu conhecimento de mundo do indivíduo (nosso aluno), e o desenvolvimento de habilidades de leitura de texto em novas tecnologias. Sabe-se que é difícil mensurar esses conhecimentos e essas habilidades, porém sabe-se que em um ano há um mínimo de informação absorvida e desenvolvimento de habilidades para a leitura, principalmente no que concerne em tela do computador.

presença de recursos multimodais. Lembramos também que a enquete aplicada aos alunos em cada uma das disciplinas selecionadas, citada na seção introdutória dessa dissertação, fez com que despertasse o interesse sobre esses materiais.

3.4 Dos participantes

Para auxiliar as análises dos dados e com base nos objetivos, também foram selecionados dois participantes para nosso contexto em questão: o aluno e o professor coordenador de cada uma das disciplinas selecionadas.

O aluno foi selecionado uma vez que é sobre ele que incide o uso dos elementos multimodais, ou seja, o recurso multimodal empregado pelo coordenador, em que o aluno pode fazer uma melhor associação, ou não, entre texto. Dificuldades foram reveladas através da enquete, já supramencionada na seção anterior.

Para tanto, critérios foram criados para os alunos voluntários, tais como:

- a) Estarem matriculados regularmente no curso no Curso de Letras Inglês, da UFC Virtual;
- b) Participarem das disciplinas “*Teoria de língua e segunda língua*” e “*Língua Inglesa 3B*”;
- c) Serem assíduos nas aulas virtuais e presenciais;

Como são duas disciplinas, serão duas turmas distintas, em dois polos distintos (Brejos Santo e Caucaia), com quantidades de discentes diferentes, totalizando 20 alunos que participaram da pesquisa. Alguns deles foram excluídos¹⁹ por não atenderem aos critérios. Outros, não se disponibilizaram a participar. Veja o tabela abaixo:

Tabela 2 – Quantidade de alunos participantes da pesquisa

Alunos	Brejo Santo	Caucaia
Alunos matriculados	25	27
Alunos fora dos critérios²⁰	10	15
Alunos que não responderam ao questionário	4	3
Subtotal dos participantes	11	09
TOTAL DE PARTICIPANTES	20	

¹⁹ Os alunos excluídos da pesquisa não participaram da aula assiduamente ou nunca entraram em sala de aula.

²⁰ Algo extremamente preocupante.

Como se observa na Tabela 2, todos os alunos de cada disciplina responderam ao instrumento²¹ de pesquisa, adequado a cada uma das turmas, com objetivo de analisar como se dá a associação entre os recursos multimodais e o texto para a construção de sentido pelos alunos, tendo em vista compreender como os recursos auxiliam os alunos a entender o conteúdo exposto no material. Assim, quando tais associações acontecem, entendemos que os recursos são percebidos pelos alunos. Doravante usaremos o termo percepção quando esse tipo de contexto se revelar.

O professor coordenador, como já foi dito anteriormente, é quem elabora o conteúdo da disciplina. É ele quem seleciona o tipo e o nível de linguagem aplicados no material didático, como também os recursos multimodais. Portanto, três professores coordenadores, um autor e um coautor do material do primeiro semestre e um coordenador, autor do material do terceiro semestre, colaboraram com o estudo. Salientamos que sempre tendo em mente o propósito de investigar os recursos multimodais inseridos pelos autores para construção de sentido do texto nos materiais didáticos virtuais por meio de seu uso.

Os critérios de escolhas dos professores se deu mediante o seguinte:

- a) Serem professores universitários do ensino de Língua Inglesa²²;
- b) Possuírem uma experiência mínima de um ano na EaD;
- c) Estarem com disciplinas inseridas no Ambiente virtual de Aprendizagem, por meio da Plataforma SOLAR.

Dos três professores que foram selecionados para a pesquisa, em função das disciplinas, somente um respondeu ao questionário.

3.5 Dos instrumentos de pesquisa

Considerando que este trabalho é uma pesquisa *survey* de cunho exploratório-descritivo, foram elaborados três instrumentos de pesquisa nesse trabalho: uma lista de checagem, um questionário para o aluno e um questionário para os professores coordenadores de cada disciplina.

²¹ Ver o detalhamento sobre o instrumento de pesquisa no item 3.5.2.

²² Mesmo o professor que tenha escrito a disciplina em inglês.

3.5.1 Lista de checagem

A lista de checagem²³ é um instrumento de pesquisa descritivo e classificatório, que foi utilizada após a seleção da disciplina com a finalidade de realizar um levantamento de dados de natureza quantitativa e qualitativa. Essa lista foi aplicada em cada um dos materiais por meio de observação e leitura do material didático pelo próprio pesquisador em questão, visto que os tais materiais são diferentes quanto à sua composição (aulas e tópicos).

Logo, podemos apresentar a Lista da checagem dividida em quatro seções:

- a) N°/SEÇÃO/SUBSEÇÃO → O “N°” refere-se ao número de elementos multimodais encontrados nos materiais didáticos virtuais; “Seção” refere-se às aulas; e “Subseção”, aos tópicos. Os dois últimos têm a função de facilitar a localização dos recursos multimodais no material.
- b) RECURSOS MULTIMODAIS → é a identificação, o nome dado ao recurso multimodal encontrado.
- c) TIPO DE RECURSOS → é uma classificação quanto à linguagem atribuída a cada recurso multimodal, facilitando a compreensão em relação a sua função ou relação. A discussão sobre este item será aprofundada no item 3.7.
- d) FUNÇÃO/RELAÇÃO → refere-se à função ou relação estabelecida entre a imagem e texto. A discussão sobre este item será aprofundada no item 3.7.

Assim, o levantamento quantitativo dar-se-á pela necessidade de saber quanto e quais são os recursos multimodais empregados em cada material didático. O levantamento qualitativo mostra qual o tipo de recurso multimodal e sua função ou relação dentro do material didático virtual. A aquisição dos dados qualitativos subsidia-se nas categorias de análises desenvolvidas com base nas teorias discutidas (Ver o item 3.7).

Este instrumento visa conhecer os recursos multimodais usados nos materiais didáticos virtuais selecionados, ou seja, identificar e caracterizá-los.

²³ Ver Apêndice A.

3.5.2 Questionários dos Alunos

Após a lista de checagem, foi usado um questionário, outro instrumento de pesquisa, desta vez aplicado aos alunos²⁴. Trata-se de um questionário relativo a cada disciplina, de caráter investigatório, cujo objetivo é analisar como se dá a associação entre os recursos multimodais e o texto para a construção de sentido pelos alunos.

Para realizar essa análise, o questionário foi dividido em duas seções, cada uma com duas questões, totalizando quatro questões. Na Seção I, a primeira questão buscou saber se o aluno possuía alguma dificuldade na compreensão do conteúdo do material; a segunda investigou sobre qual seria a dificuldade na compreensão do conteúdo com a utilização do texto verbal e dos recursos multimodais. Nesse questionário, o discente deveria usar os itens abaixo, para marcar as respostas:

- a) O texto é compreensível, com linguagem acessível e adequada a minha realidade, dispensando quaisquer elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.);
- b) Os elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) não atrapalham a compreensão do conteúdo de um texto que você considera ter um nível de linguagem acessível, mas também não contribuem;
- c) Os elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) atrapalham a compreensão do conteúdo de um texto que você considera ter um nível de linguagem acessível;
- d) O texto não possui um nível de linguagem acessível e nem alto e os elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) não ajudam a explicá-lo;
- e) O texto está em um nível de linguagem alto;
- f) O texto está em um nível de linguagem alto e os elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) não ajudam a explicá-lo.
- g) O texto está em um nível de linguagem alto, porém os elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) ajudam a explicá-lo.

²⁴ Ver Apêndice B.

Na Seção II, a primeira questão colheu dados sobre os recursos multimodais que os alunos sentem falta e que poderiam ajudar, na visão deles, na compreensão do conteúdo no material didático virtual. Para tanto, foram expostas sete opções para serem marcadas, com a devida justificativa de cada uma delas, podendo ser destacado mais de um:

- a) Imagens;
- b) Vídeo do *You Tube*;
- c) Vídeo-aula do professor elaborada pela instituição;
- d) Avatar;
- e) Glossário;
- f) Animações gráficas;
- g) Marcas gráficas (negrito, itálico, sublinhado, variação dos tipos, tamanhos e cores das fontes, criação de abas dentro do texto).

A segunda questão da Seção II solicitou que o aluno selecionasse pelo menos dois trechos que continham o texto verbal e os recursos multimodais próximos um do outro, com uma possível relação entre si, justificando o porquê daquele trecho não estar satisfatório e pedindo sugestões para melhorá-lo. Essa última questão associa-se diretamente ao terceiro objetivo da pesquisa que é analisar como se dá a associação entre os recursos multimodais e o texto para a construção de sentido pelos alunos. É importante salientar que esse instrumento de pesquisa pôde ser igualmente aplicado às duas turmas.

3.5.3 Questionários dos Professores

Depois de coletar dados dos alunos, foi elaborado e aplicado outro instrumento de pesquisa, também de caráter investigatório, qual seja: um questionário personalizado para os professores coordenadores das disciplinas, com o propósito de investigar qual o objetivo do uso dos recursos multimodais inseridos para construção de sentido do texto nos materiais didáticos virtuais.

Para o cumprimento desse objetivo, esse questionário é composto por quatro questionamentos. O primeiro e o segundo questionamentos desejam saber se os referidos participantes usam os recursos multimodais para dar uma boa aparência ao material didático ou se para auxiliar na explicação do conteúdo ao aluno. O terceiro busca saber se o professor deseja usar outros recursos e por quê. O quarto questionamento exhibe trechos do material

didático citados no Questionário do Aluno, no qual o estudante selecionou trechos que poderiam ser melhorados e modificados devido a sua dificuldade em associar os recursos multimodais com o texto. Nesse questionamento, o professor demonstrou qual foi o seu real intuito ao inserir os recursos multimodais no texto.

3.6 Das categorias de análise

Tomando por base a leitura de pesquisadores (LEMKE, 2002; MARTINEC e SALWAY, 2005; BARTHES, 1977; KRESS e VAN LEEUWEN, 1994, VAN LEEUWEN, 2005), foram estabelecidas categorias de análise dos dados fornecidos pelos instrumentos de pesquisa. As categorias estão embasadas nos tipos de linguagem (verbal, não-verbal e verbo-visual); nos processos de coesão multimodal, ou seja, nas relações entre o texto e os recursos multimodais estabelecidos por van Leeuwen (2005) e nas funções que os recursos multimodais podem ter em um texto.

3.6.1 Tipos de linguagem

Fez-se necessário utilizar os tipos de linguagem porque existem vários tipos de recursos multimodais utilizados em um material didático virtual que podem ser desde a alteração do formato de uma palavra até o uso de vídeos. Devido a essa variedade, classificamos os recursos em:

- a) Verbal → são recursos multimodais usados em textos verbais escritos, como as marcas tipográficas e esquemas;
- b) Não-verbal → são recursos multimodais referentes aos elementos imagéticos estáticos (imagens, como fotos, desenhos, ícones, etc) ou dinâmicos (vídeos ou animações de imagens) sem acompanhamento de textos verbais orais e/ou escrito;
- c) Verbo-visual → são recursos multimodais referentes aos elementos imagéticos estáticos (imagens, como fotos, gravuras, desenhos, ícones, etc) ou dinâmicos (vídeos ou animações de desenhos) com acompanhamento de textos verbais orais e/ou escrito, como vídeos com legendas e/ou audição, animações de

desenho com legendas e/ou audição, história em quadrinho (HQ), diagramas estáticos ou dinâmicos, fotos ou desenhos com algum tipo de texto.

Essa classificação nos permite conhecer a quantidade e quais são os recursos multimodais, vislumbrar melhor a relação e a função estabelecida entre o texto e os tais recursos em uma discussão mais profunda do objeto de pesquisa.

3.6.2 Processo de coesão multimodal

Van Leeuwen (2005), através de seus estudos semióticos, desenvolveu um trabalho sobre a relação entre o texto verbal e os recursos multimodais, ou seja, o processo de coesão entre esses dois elementos. Para tanto, esse pesquisador destaca quatro diferentes mecanismos de coesão: *ritmo*, *composição*, *conexão de informação* e *diálogo*. Destes, nos deteremos nos mecanismos de coesão por *composição* e por *conexão de informação* e que já foram discutidos no embasamento teórico.

Na coesão composicional, é realizada uma análise sobre os aspectos gerais do material didático virtual, isto é, o *layout*, observando os seguintes aspectos:

- a) A relevância social;
- b) Horizontalidade, verticalidade, centralidade,

Os aspectos relacionados à dimensão 3D e às imagens 3D não foram inseridos, visto que os materiais didáticos virtuais do curso de Letras Inglês do Instituto UFC Virtual não utiliza nenhum recurso 3D.

A coesão por conexão de informação nos proporciona uma análise sobre a relação estabelecida entre o texto e o recurso multimodal. E tomando como base o que já foi discutido no embasamento teórico, foi observado as seguintes relações:

- a) A relação de elaboração por especificação;
- b) A relação de elaboração por explicação;
- c) A relação de extensão por similaridade;
- d) A relação de extensão por contraste;
- e) A relação de extensão por complemento;

3.6.3 Funções multimodais

Por meio da Gramática do Design Visual – GDV – desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996) foi possível analisar as funções de cada recurso multimodal no texto. Com base na Gramática Sistêmica Funcional, os autores da GDV adaptaram as três metafunções para as imagens, reclassificando-as para metafunção representacional, metafunção interativa e metafunção composicional. Destas metafunções, pautamo-nos na metafunção interativa.

A metafunção representacional é responsável pelas análises das estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem, focando no sistema de transitividade dos elementos envolvidos na imagem. Por se afastar da proposta deste trabalho, essa metafunção não foi selecionada para a análise dos recursos multimodais.

A metafunção composicional refere-se aos significados obtidos através da distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem. Algo que se assemelha bastante às categorias de coesão por composição. Por essa razão, também não foi para a análise do objeto de pesquisa com a justificativa de que ficariam repetitivas as análises.

Justifica-se a escolha da metafunção interativa, pois analisa onde recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto. Nessa perspectiva, os recursos multimodais foram analisados pelo(a):

- a) Contato
- b) Distância social
- c) Perspectiva ou atitude

A função modalidade real ou imaginária não participa do rol da análise, visto que não é de interesse ver se o objeto de pesquisa exerce uma função real ou imaginária, mas sim, a sua contribuição para a leitura do aluno, nas quais tornam os textos e seus conteúdos menos estranhos e mais familiares no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial.

3.7 Dos procedimentos

Diante do exposto nas seções dos instrumentos de pesquisa e das categorias de análise e em consonância com o objetivo geral e os objetivos específicos, inicialmente, foram selecionadas duas disciplinas, uma do primeiro (Teoria de língua e segunda língua) e outra do terceiro semestre (Língua Inglesa 3B), do Curso de Letras Inglês, modalidade semipresencial, do Instituto UFC Virtual, e os seus respectivos materiais didáticos para a análise dos recursos multimodais usados no corpo dos textos.

Em seguida, foi utilizada a Lista de Checagem com os materiais didáticos para conhecer e caracterizar os recursos multimodais existentes por meio de observação e leitura do material didático virtual realizadas pelo pesquisador em questão. Logo após, aplicou-se um questionário aos alunos com o propósito de analisar como o uso dos recursos multimodais escolhidos pelos coordenadores é associado com o texto dos materiais pelos alunos.

Só então, foi possível elaborar e aplicar o questionário aos professores, pois em um dado momento, precisaria das respostas dadas pelos alunos para elaborar uma das questões do instrumento. Relembrando que o intuito desse instrumento é investigar qual o objetivo dos recursos multimodais inseridos pelos autores para construção de sentido do texto nos materiais didáticos virtuais.

Durante a análise dos dados obtidos, através dos instrumentos de pesquisa, os dados referentes a Lista de Checagem, ao Questionário do Aluno e o do Professor, foram cruzados para se compreender qual o real intuito do uso dos recursos multimodais identificados na lista de checagem e como tais recursos estabelecem relações com o texto para a construção de um sentido. Tais dados cruzados estão relacionados às dificuldades dos alunos sobre os recursos multimodais, demonstrado pelo questionário dos alunos²⁵; e ao propósito do uso dos recursos multimodais pelos autores, com base nas tais dificuldades dos alunos. Além disso, o objetivo desse cruzamento de dados foi verificar junto às categorias de análise se os recursos multimodais empregados tornam os textos e os conteúdos menos estranhos e mais familiares à língua estrangeira e língua materna no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial bem como compreender a relevância para o aluno

²⁵ Todos os alunos que participaram da pesquisa autorizaram a utilização dos dados dos questionários respondidos por eles na pesquisa, conforme o como o exigido pelo COMEPE.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Em consonância com a metodologia e o objetivo geral deste trabalho, foram analisados os recursos multimodais – RMs – utilizados em dois materiais didáticos virtuais do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial, sendo um do primeiro semestre e o outro do terceiro, com o objetivo de averiguar a contribuição dos usos de tais recursos nesses materiais didáticos, tomando como base a identificação e caracterização do que é utilizado; analisar se os recursos escolhidos conseguem atingir os alunos no que diz respeito à construção de sentido nos textos proporcionados pelos recursos multimodais dos materiais didáticos virtuais; investigar qual o objetivo dos recursos multimodais inseridos pelo autor do texto para construção de sentido do texto nos materiais didáticos virtuais.

Nesse contexto, este capítulo foi dividido em quatro partes: identificação e caracterização dos recursos multimodais; o aluno e os recursos multimodais; o professor coordenador e os recursos multimodais; e a contribuição do uso dos recursos multimodais para a construção de sentido em Materiais de EaD. As três primeiras partes referem-se aos quatro objetivos específicos e a última parte destina-se ao objetivo geral desta pesquisa.

4.1 Identificação e caracterização dos recursos multimodais

As duas disciplinas, Teoria de língua e segunda língua e Língua Inglesa 3B, foram submetidas a um mapeamento dos recursos multimodais, através de uma Lista de Checagem, na qual se verificou quais recursos multimodais são utilizados nos materiais e suas respectivas características, ou seja, suas funções e/ou relações.

4.1.1 Identificação dos recursos multimodais

A identificação dos recursos multimodais foi possível em razão da Lista de Checagem, que permitiu listar todos os recursos e contabilizá-los em ambos os materiais. Esse trabalho foi facilitado porque o Instituto UFC Virtual mantém um padrão de elaboração de material quanto à sua estrutura, *layout*, que é basicamente organizado em três partes: a parte superior, central e inferior.

A parte superior é constituída por:

- Identificação do curso;
- Nome da disciplina;
- Numeração da aula;
- Numeração do tópico da aula;
- *Menu*, espaço onde está a informação sobre o título de cada tópico da aula;
- Botões de acesso a tópicos anteriores e posteriores;
- Botões de alteração de tamanho de fonte;
- Botões de alteração de contraste;
- Botões de impressão;

A parte central é constituída por:

- Corpo do texto, que contém o conteúdo do tópico indicativo na parte superior;
- Ícones;
- Imagens;
- *Links* de acessos a outros textos ou vídeos referentes ao conteúdo exposto.

A parte inferior é constituída por:

- *Links*, que direcionam o leitor para a parte superior do texto, para tópicos anteriores ou posteriores e para a versão impressa do material;
- Nome do responsável da disciplina;
- Nome da instituição de ensino;
- Brasão da instituição de ensino.

Essas partes podem ser observadas através de imagens expostas ao longo da dissertação, entre as quais as das figuras 1 e 2 do embasamento teórico. A partir da análise do *layout* acima descrito, chegamos à seguinte lista de recursos multimodais:

- **Marcas tipográficas** – são características encontradas nos textos que têm a função de chamar a atenção do leitor para uma dada informação;
- **Esquema** – é um texto constituído de palavras-chave ou frases sucintas que resumizam um texto completo, mantendo sua essência contéudística;

- **Links** – são palavras ou imagens estáticas ou dinâmicas que estabelecem um acesso para outro texto dentro do mesmo contexto por meio de um endereço eletrônico;
- **Imagens** – refere-se a desenhos, caricaturas ou fotografias, todos estáticos, cuja compreensão depende do contexto em que está inserido;
- **Emoticons** – são figuras que representam rostos de pessoas exprimindo emoções. Para efeito de análise, serão vistos como imagens;
- **Ícones** – são imagens que estabelecem um padrão de significado em um texto;
- **Animações** – são efeitos causados em imagens, dando movimentos e/ou vida em curta duração (desenhos dinâmicos, diagramas dinâmicos), acompanhadas de textos verbais orais e/ou escritos ou não. Nos materiais foram identificados nos textos verbais escritos. Esta definição está inserida no contexto da informática;
- **Balões explicativos** – são pequenos espaços que surgem no meio do texto com esclarecimentos sobre alguma palavra, frase ou imagem ao passar ou clicar em cima;
- **Planos de fundos** – servem para destacar uma informação no texto e fazem parte da composição das marcas tipográficas;
- **Vídeos** – são imagens dinâmicas acompanhadas de textos verbais orais e/ou escritos;
- **Diagramas** – é a apresentação de um conteúdo ou ideia específica por meio de palavras-chave nas quais possuem como plano de fundo figuras geométricas e, ainda, organizam-se de forma ordeira em um determinado espaço, seguindo um raciocínio lógico. O diagrama pode ser estático ou dinâmico. Este último, para efeito de análise, foi categorizado como animação;
- **História em quadrinhos** – são imagens estáticas acompanhadas de um texto verbal escrito;
- **Imagens com texto** - refere-se a desenhos, caricaturas ou fotografias, todos estáticos, cuja compreensão depende do contexto em que está inserido porém acompanhados de texto verbal escrito.

Observem que são consideravelmente variados os tipos de recursos multimodais, o que nos obrigou a reorganizar e categorizá-los em grupos, isto é, em tipos de linguagem, para facilitar a compreensão das análises. Isso será visto na seção seguinte.

4.1.2 Tipos de linguagem

Em virtude da variedade de recursos multimodais, foram elaborados parâmetros gerais para organizar esses recursos. Para isso, tomou-se por base a leitura de Souza (2009), pela necessidade de sistematização da análise. Os parâmetros foram implementados em três categorias, ou seja, em três tipos de linguagem, já discutidos em seções anteriores: verbal, não-verbal e verbo-visual.

E, tomando por base a identificação dos recursos multimodais, tais recursos foram encapsulados nas três classificações da seguinte forma:

- a) **Linguagem Verbal:** marcas tipográficas, esquemas, balões explicativos e links;
- b) **Linguagem Não-verbal:** imagens, ícones;
- c) **Linguagem Verbo-visual:** diagrama, vídeo, animações, histórias em quadrinho e imagens com texto²⁶.

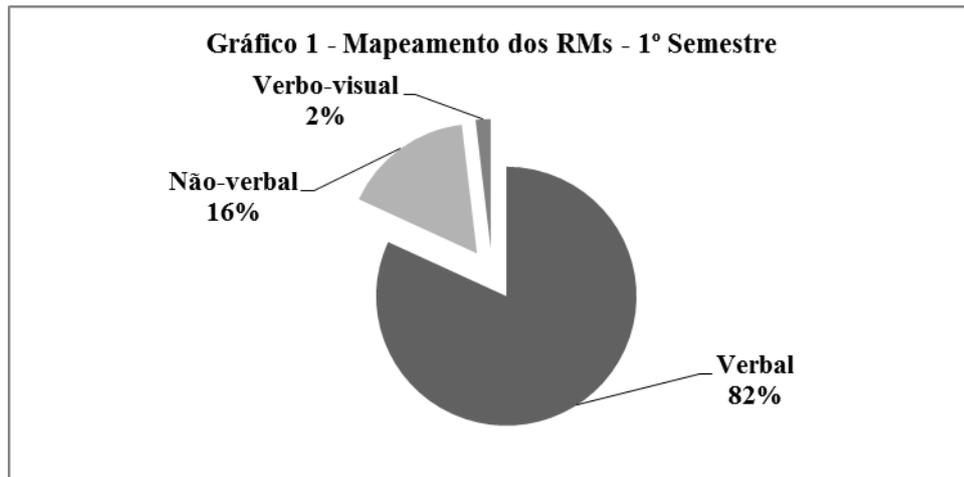
4.1.2.1 Tipos de linguagem do Material didático virtual do 1º Semestre

Sendo assim, utilizando-se da Lista de Checagem, foi possível contabilizar e constatar no material do primeiro semestre que havia um total de quinhentos e trinta e cinco (535) recursos multimodais utilizados.

Tabela 3 – Quantidade geral dos recursos multimodais: 1º Semestre

Tipo de linguagem	Quantidade
Verbal	438
Não-verbal	87
Verbo-visual	10
Total	535

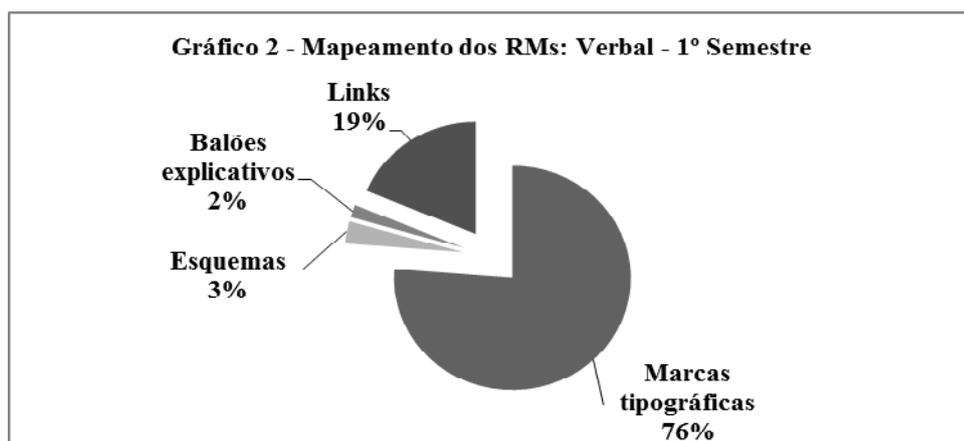
²⁶ Imagem com texto – é uma imagem estática ao lado um texto. Ambos estão correlacionados.



Desses recursos multimodais encontrados no material didático virtual do primeiro semestre, a linguagem verbal é constituída pelas marcas tipográficas, esquemas, balões explicativos e links e se apresenta com um número expressivo, de oitenta e dois por cento (82%) dos recursos multimodais, comparado aos outros dois tipos de linguagem.

Tabela 4 - Material do 1º Semestre: Linguagem Verbal

Tipo de RM	Quantidade
Marcas tipográficas	334
Esquemas	14
Balões explicativos	08
Links	82
TOTAL	438



Com base no Gráfico 2, dentre os recursos multimodais classificados como linguagem verbal, as marcas tipográficas ganham um destaque com setenta e seis por cento (76%); seguido dos *links*, com dezenove por cento (19%); dos esquemas, com três por cento (3%), e dos balões explicativos, com dois por cento (2%).

As marcas tipográficas são utilizadas em tecnologias mais antigas, como no papiro, papel, jornais, livro, dentre outros. Pelo o que é apresentado pela pesquisa, mesmo com as novas tecnologias, por meio dos textos virtuais, ainda é conservada a preferência por esse tipo de recurso multimodal.

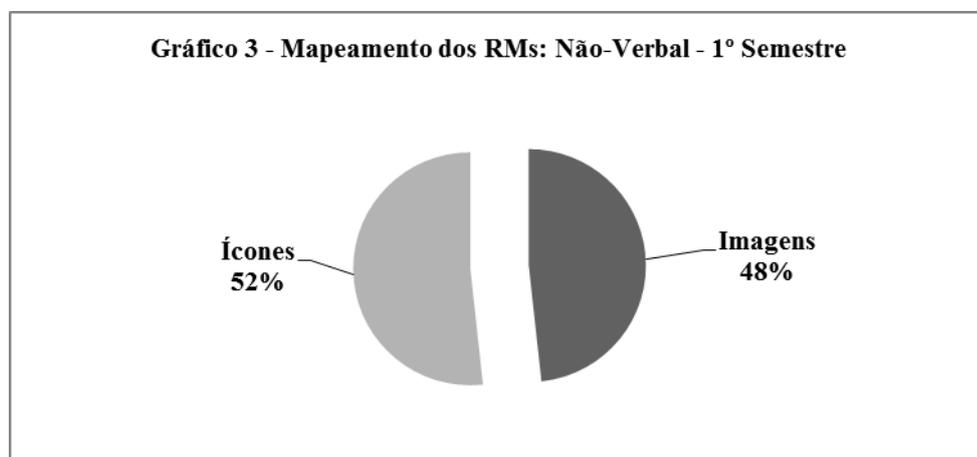
Os *links* apareceram fortemente com as tecnologias digitais. Apesar de possuir todas as características de usos das marcas tipográficas, como uso de cores, diferentes fontes e tamanhos para destacar a informação, eles exercem a função de conectar uma palavra, frase ou trecho de um texto a outro texto, dentro de um determinado contexto. E é isso que o difere das marcas tipográficas, que tem simplesmente a função de chamar a atenção do leitor para uma informação.

Tanto os esquemas, quanto os balões explicativos são poucos usados, o que pode ser explicado pelo fato de que esses recursos estão para expressar, através de outro formato textual, uma ideia já desenvolvida pelo texto convencional (linear, com parágrafos) ou simplesmente acrescentar alguma informação anteriormente dita.

Quanto aos recursos da linguagem não-verbal, imagens e ícones, lembramos que representam dezesseis por cento (16%) dos recursos multimodais identificados, sendo que dessa porcentagem cinquenta e dois por cento (52%) fazem referência aos ícones e quarenta e oito por cento (48%) fazem referência às imagens o que está ilustrado no Tabela 5 e no Gráfico 3 abaixo. Ver as referidas imagens e ícones em **Anexo A** desta dissertação.

Tabela 5 - Material do 1º Semestre: Linguagem Não-verbal

Tipo de RM	Quantidade
Imagens ²⁷	40
Ícones	45
TOTAL	87

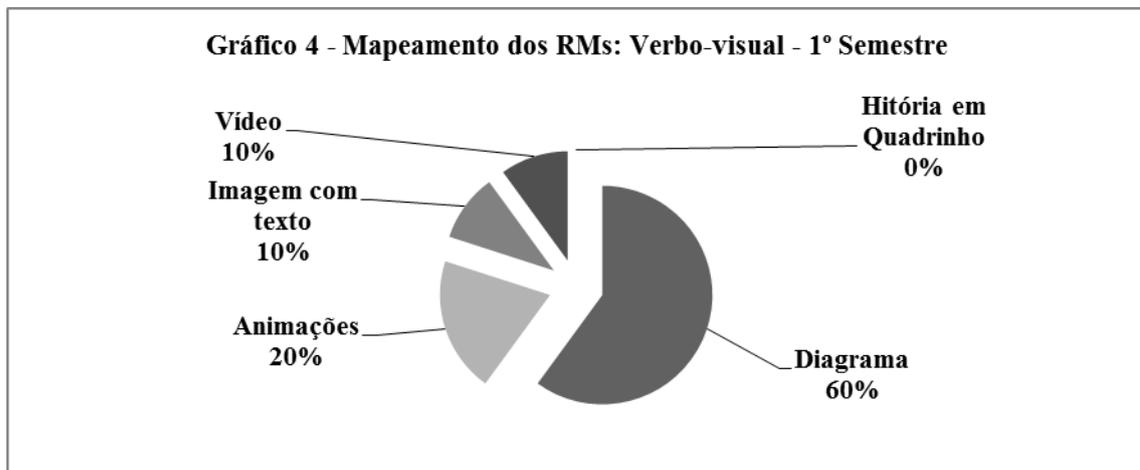


²⁷ Imagem – defini-se por está inserida em uma linguagem não-verbal, cuja característica é de natureza estática.

A utilização de ícones e imagens em textos não é uma novidade, mesmo em tecnologias de escritas mais antiga, como as citadas anteriormente. Contudo, não era muito comum encontrar esses recursos multimodais em textos acadêmicos. Com o advento das novas tecnologias, convencionalizou-se que os textos virtuais façam uso desses recursos. Logo, mesmo o texto sendo acadêmico, em um material didático virtual, a utilização de imagens e ícones seguiu a convenção. E, hoje, eles são importantes elementos textuais para a elaboração de um texto acadêmico virtual ou não. Apesar disso, a pesquisa aponta, como foi observado, um uso de dezesseis por cento (16%) do total de recursos.

Tabela 6 - Material do 1º Semestre: Linguagem Verbo-visual

Tipo de RM	Quantidade
Diagrama	06
Animações	02
Vídeo	01
Imagem com texto ²⁸	01
História em quadrinho	00
TOTAL	10



Quanto aos recursos da linguagem verbal-visual, como o diagrama, vídeo, animação, história em quadrinho e imagem com texto representam apenas dois por cento (2%) dos recursos multimodais utilizados (ver em Gráfico 1). Os recursos identificados e que se adequam a esse tipo de linguagem é majoritariamente os diagramas, com sessenta e sete por cento (67%) dos recursos; em seguida, com vinte por cento (20%), as animações, que estavam presentes em um diagrama ou na apresentação de um esquema; a imagem com texto e o vídeo, somente um, de cunho descritivo sobre a disciplina, no início da disciplina, com

²⁸ Pode ser uma imagem qualquer com uma caixa de diálogo ou um texto exposto e posicionado aleatoriamente junto a uma imagem.

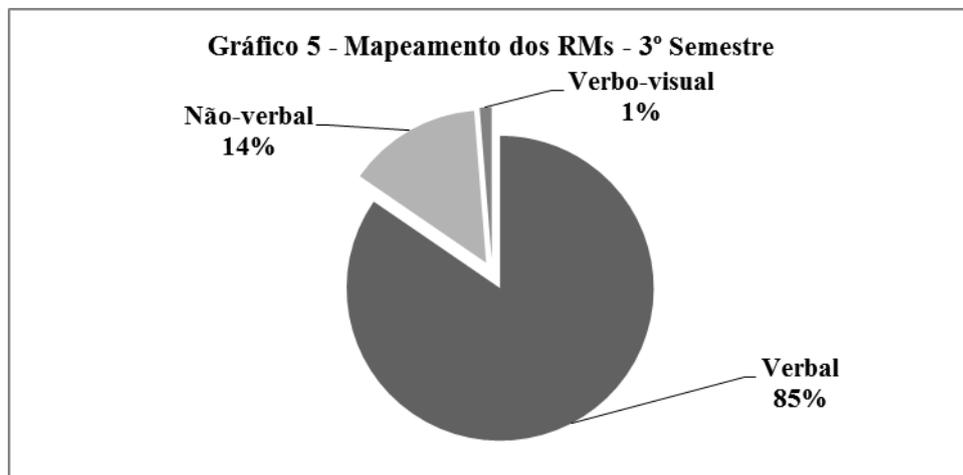
porcentagens iguais de dez por cento (10%); e a história em quadrinhos, que não aparece no material, ficando com zero por cento (0%).

4.1.2.2 Tipos de linguagem do material didático virtual do 3º Semestre

No material didático virtual do terceiro semestre, foram identificados seiscentos e trinta e sete (637) recursos multimodais, dos quais oitenta e cinco por cento (85%) dos recursos usados são linguagem verbal; catorze por cento (14%) dos recursos são de linguagem não-verbal; e um por cento (1%) dos recursos são linguagem verbo-visual.

Tabela 7 – Quantidade geral dos recursos multimodais: 3º Semestre

Tipo de linguagem	Quantidade
Verbal	539
Não-verbal	90
Verbo-visual	08
Total	637



Comparando os recursos multimodais encontrados nos materiais didáticos, o percentual dos recursos do material do primeiro semestre se aproxima do percentual de recursos do material do terceiro semestre, o que os diferencia são os tipos de recursos utilizados em cada um deles.

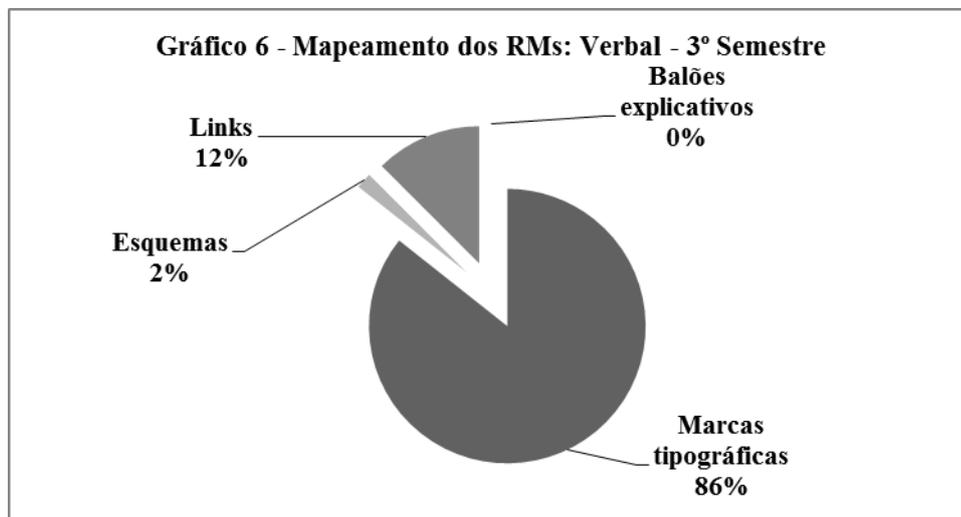
A linguagem verbal é de uso majoritário, como se vê no gráfico 5. Porém, a Tabela 8 e Gráfico 6 mostram que há três recursos multimodais: as marcas tipográficas que ocupam oitenta e seis por cento (86%) do material; os *links*, doze por cento (12%); e os

esquemas, responsável somente por dois por cento (2%) dos recursos multimodais usados no material didático do terceiro semestre, nesse material não foi usado pelo autor os balões explicativos.

Isso significa que as marcas tipográficas, recurso multimodal relacionado diretamente ao seu uso em textos com linguagem verbal, ainda são maioria na produção de textos acadêmicos, como nos livros impressos, mesmo sendo para EaD. Os demais recursos, algo que podem ajudar o leitor na compreensão do texto, também são minoria nesse material. Ainda, todos os recursos multimodais do tipo verbal mantêm os mesmos objetivos dos recursos encontrados no material didático do primeiro semestre.

Tabela 8 – Material do 3º Semestre: Linguagem Verbal

Tipo de RM	Quantidade
Marcas tipográficas	462
Esquemas	10
Links	67
Balões explicativos	00
TOTAL	539



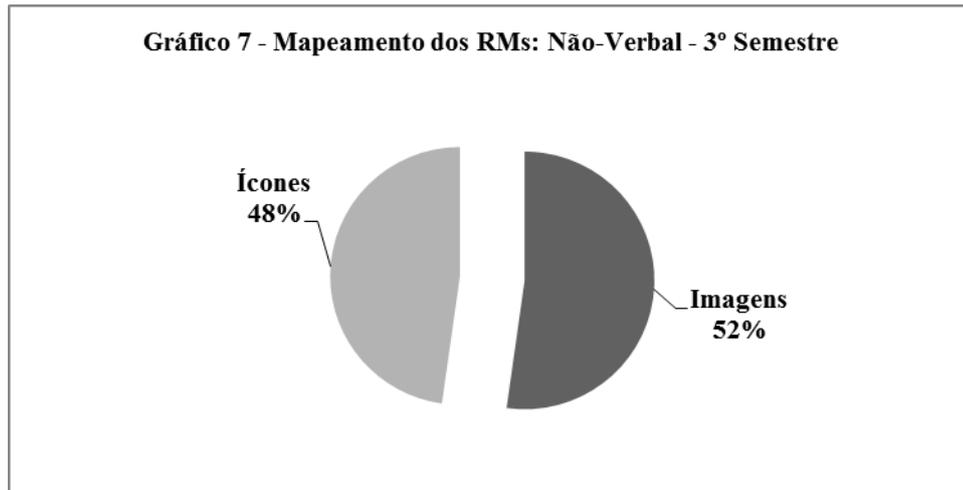
Na linguagem não-verbal, há dois recursos, ícones e imagens, como podem ser vistos na Tabela 9 e no Gráfico 7: as imagens ocupam cinquenta e dois por cento (52%) dos recursos não-verbais encontrados no material; e os ícones quarenta e oito por cento (48%). Como pode ser percebido, no material didático²⁹ do terceiro semestre há um maior percentual de ícone e um menor percentual de imagens, o oposto do que ocorre no material do primeiro

²⁹ Mesmo que os materiais sejam de semestres diferentes e tenham objetivos diferentes, torna-se possível analisar em um único contexto por causa da semelhança dos resultados quantitativos sobre os recursos multimodais dos dois materiais.

semestre. Essa diferença pode estar relacionada à uma questão de necessidade do autor em inserir tais recursos para auxiliar o leitor ou no gosto do autor ao elaborar o material.

Tabela 9 - Material do 3º Semestre: Linguagem Não-verbal

Tipo de RM	Quantidade
Imagens	47
Ícones	43
TOTAL	90

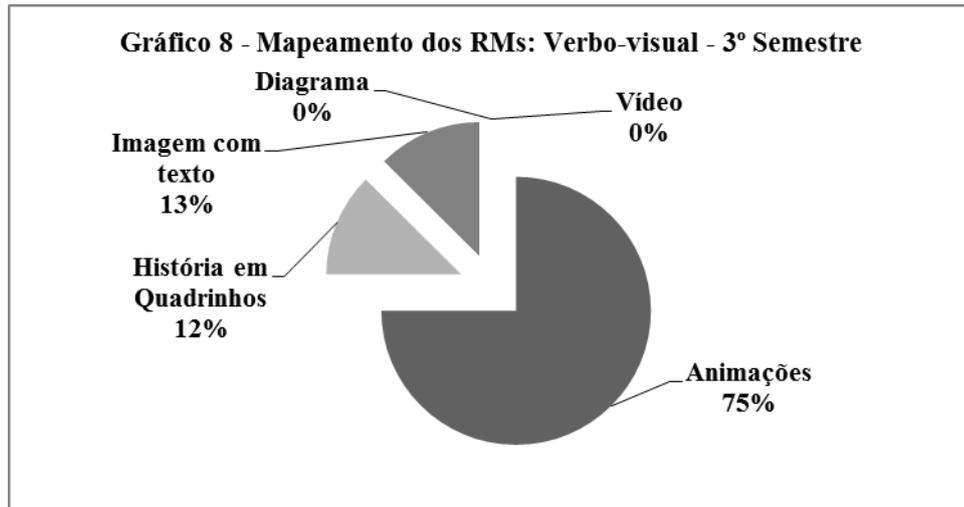


Por fim, na linguagem verbo-visual, há três recursos, animações, história em quadrinhos e imagem com texto, como pode ser observado na Tabela 10 e no Gráfico 8: as animações correspondem a setenta e cinco por cento (75%) dos recursos verbo-visuais, sendo utilizadas para dar movimentos em esquemas; a imagem com texto corresponde a treze por cento (13%); e a história em quadrinhos, que foi inserida em uma atividade como suporte, corresponde a doze por cento (12%).

O interessante desse tipo de linguagem, se comparado à Tabela 6 e o Gráfico 4, é que apesar da frequência do uso apontar semelhança em termos de porcentagem, os recursos multimodais do tipo verbo-visual são parcialmente diferentes por causa da utilização do vídeo e da história em quadrinho.

Tabela 10 - Material do 3º Semestre: Linguagem Verbo-visual

Tipo de RM	Quantidade
Animações	06
História em Quadrinhos	01
Imagem com texto	01
Diagrama	00
Vídeo	00
TOTAL	08

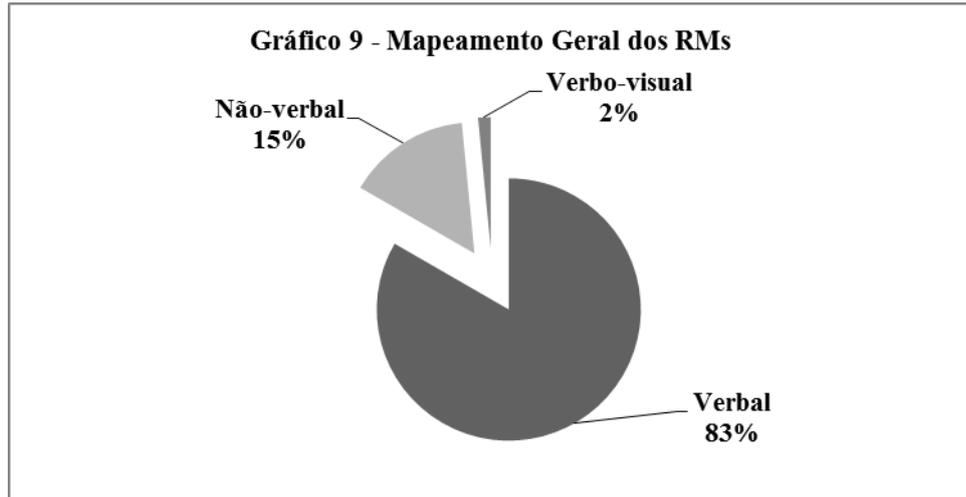


4.1.2.3 Considerações gerais dos tipos de linguagem

Neste momento, analisaremos os recursos multimodais dos materiais didáticos virtuais dos dois semestres em estudo. Somando as duas disciplinas, temos um total de um mil cento e setenta e dois (1172) recursos multimodais, ou seja, uma quantidade expressiva de recursos nos materiais didáticos virtuais. Além disso, a linguagem verbal prevaleceu como a preferida dos autores, com oitenta e três por cento (83%). Seguida da linguagem não-verbal, que aparece com quinze por cento (15%) da preferência de uso. E, por fim, da linguagem verbo-visual, ocupando somente dois por cento (2%) do total de recursos multimodais identificados.

Tabela 11 – Quantidade total dos recursos multimodais

Tipo de linguagem	Quantidade
Verbal	977
Não-verbal	177
Verbo-visual	18
TOTAL	1172



Como já foi dito ainda nesta seção, há uma aproximação quanto ao percentual de recursos multimodais encontrados nos dois materiais analisados. Também já foi dito que do total dos tipos de recursos multimodais identificados, o maior percentual é relativo ao tipo linguagem verbal. Acredita-se que um uso mais equilibrado dos três tipos de recursos multimodais, linguagem verbal, linguagem não-verbal e linguagem verbo-visual, proporcionaria uma maior clareza e, conseqüentemente, uma melhor compreensão do material pelos estudantes usuários. É importante salientar que a separação dos tipos de linguagem foi realizada somente para ter um panorama geral de todos os recursos aplicados nos materiais.

4.1.3 Processo de Coesão Multimodal

Após a análise dos dados sob o aspecto quantitativo, ou seja, a identificação e contabilização dos recursos multimodais, passamos, nesta seção, para a caracterização dos recursos multimodais identificados, portanto, sob o aspecto qualitativo, arvorando-se de conhecimentos linguísticos para analisar os recursos multimodais à luz da discussão teórica.

Assim, baseando-nos nos pressupostos de van Leeuwen (2005), nesta seção, procuramos mostrar a relação entre os recursos multimodais e o texto verbal escrito, ou seja, observou-se a *coesão por composição* e a *coesão por conexão de informação*. Para tanto, o mesmo instrumento de pesquisa, a Lista de Checagem, que foi usada para a identificação dos recursos multimodais também foi importante para analisar como esses recursos se integram ao texto, de forma coesa e coerente, caracterizando-os.

4.1.3.1 Coesão por composição

Em função da UFC Virtual apresentar uma padronização de seu material, assim como uma aproximação dos percentuais de recursos multimodais encontrados no material do primeiro semestre e no terceiro semestre tornam possível realizar uma análise quanto aos aspectos coesão por composição nos materiais didáticos virtuais do primeiro e terceiros semestres de maneira uniforme, observando os seguintes aspectos: a relevância visual, a horizontalidade, a verticalidade e a centralidade, que foram detalhadamente explicados na seção Embasamento Teórico.

O Tabela12 nos mostra quais são os recursos que se enquadram em cada um desses aspectos citados. Veja abaixo:

Tabela 12 – Coesão composicional nos materiais do 1º Semestre e 3º Semestre

	Tipos de coesão	RMs
Composicional	Relevância visual	Marcas tipográficas, como planos de fundo, tamanhos, tipos de fontes no material didático virtual e algumas imagens ou ícones.
	Horizontalidade, verticalidade, centralidade	O enquadramento das informações e do conteúdo no material didático virtual.

A *relevância visual* deriva de sua saliência que, por sua vez, é resultado de uma interação complexa ou um ajustamento complexo de relações devido a muitos fatores, como a relatividade do tamanho, a nitidez do foco, o contraste de tom e cor, a disposição do campo visual, cujo intuito é prover uma coerência e uma estrutura de significado, possibilitando um arrançamento, uma organização do espaço.

Logo, ao se pensar na estrutura geral da página exposta na tela do computador, verifica-se que o *layout* foi bem elaborado, tanto na perspectiva de quem elaborou o material quanto na perspectiva de quem está lendo-o. No material do primeiro semestre, Figura 27, há a preocupação do primeiro plano e do plano de fundo, havendo uma sobreposição de três camadas de cor cinza, tom sobre tom, do branco para cinza forte. O texto é escrito na parte branca. Quando há a necessidade de destacar uma informação ao leitor, coloca-se um plano de fundo da cor cinza claro. E para elementos estáticos no *layout*, como o título, os *links* de anterior ou próximo e o ícone de impressão, é utilizada a cor cinza forte.

No material do terceiro semestre, Figura 28, há uma sobreposição de três camadas de cor azul, tom sobre tom, do branco para o azul forte. O texto é escrito na parte branca. Quando há a necessidade de destacar uma informação ao leitor, coloca-se um plano de fundo da cor azul claro. E para elementos estáticos no *layout*, como o título, os *links* de anterior ou próximo, o ícone de impressão, é utilizada a cor azul forte. Tais informações também podem ser visualizadas na Figura 27 e 28 a seguir.

Figura 27 – Plano de fundo do material do 1º semestre

português, o espanhol, o inglês) não é diretamente observável. O que podemos observar são produções linguísticas. Assim, a língua em si só pode ser objeto de uma construção teórica.

Dessa maneira, a linguística é obrigatoriamente uma ciência teorizadora, no sentido de que é tarefa do linguista não somente descrever a língua, mas também explicá-la, dizer por que os fatos são como são. Devemos entender também que uma explicação não pode escapar a uma teoria, que prediz o que é possível e exclui o que não é possível na língua estudada, e que explique as razões para isso.

Vamos considerar os seguintes fundamentos:

FÓRUM

Após a ler os textos desta aula e assistir aos vídeos sugeridos, entre outros materiais que você pode usar para sua pesquisa, discuta no primeiro fórum os conceitos de “língua”, “linguagem” e “Linguística” encontrados.

Para isso, lembre-se que não há uma resposta única e correta, mas sim vários pontos de vista diferentes sobre os fenômenos “língua” e “linguagem” e a ciência que deles se encarrega (a Linguística).

Portanto, é importante que você sempre coloque a referência que está utilizando em cada uma de suas contribuições no fórum.

Tente trazer variados pontos de vista para este fórum e comentar as contribuições de seus colegas!

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 28 – Plano de fundo do material do 3º semestre



Aula 02: Class 02

Tópico 01: Recognizing the Structure of a Narrative (fiction)

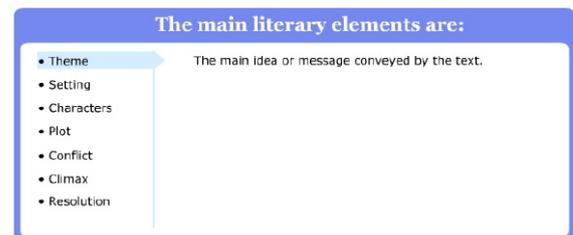
The Narrative

Adapted from: <http://www.notrain-nogain.org/train/Res/write/sbnar.asp> and

<http://mrbrainman.home.att.net/lit.htm>

We can define narrative as the telling of fictional or real events. Narratives can be long, short, fictional, non-fictional, depending on the writer's intention. In this class, we are going to talk about NARRATIVE FICTIONAL PARAGRAPHS and its elements.

Every narrative has literary elements – they are the identifiable characteristics of a whole text. They represent the storytelling, which are common to all narrative forms.



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Ainda com base no plano de fundo, foi detectada uma escala de importância de informação na construção do texto através dos recursos multimodais. Quando o autor julga uma informação mais importante do que as outras contidas no texto, há a utilização de um plano de fundo diferenciado do que já é considerado padrão. Isso ocorre em outros momentos, de forma semelhante ao mostrado na Figura 29, em que foi usada uma folha de caderno como plano de fundo, dando notoriedade à informação.

Figura 29 – Informação muito relevante

A explicação prática da teoria behaviorista é que o aprendizado da língua é intuitivo.

Sob o invólucro dessa visão, imitação e prática são os processos iniciais no desenvolvimento da aquisição da língua. Imitação refere-se a repetição palavra por palavra de toda ou parte de uma frase qualquer produzida por um falante. O termo prática aborda a manipulação repetitiva da forma produzida. Ao contrário dos papagaios que repetem regularmente as mesmas frases, os bebês humanos repetem o que ouvem de maneira seletiva, tendo como base o contexto no qual estão inseridos.

“Mesmo quando uma criança imita o que ouve, a escolha feita daquilo que está sendo imitado baseia-se no que a criança já sabe, ou seja, em seu conhecimento prévio, e não simplesmente no que está “disponível” no ambiente . (Spada e Lightbown, 1993 pag. 3).
Tradução da autora

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Saindo do primeiro plano e do plano de fundo, partimos para as diferentes cores, tamanhos e tipos de fontes que também proporcionam uma relevância visual de uma dada informação para o leitor. Na Figura 28, veja que algumas partes como “Tópico 01: Recognizing the structure of a Narrative (fiction)” e “The Narrative” estão em negrito, cujo fim é mostrar ao leitor que aquela área irá abordar sobre “estrutura de textos narrativos”. Ainda no mesmo material, logo abaixo, no trecho “NARRATIVE FICTIONAL PARAGRAPHS” está toda em letra maiúscula. A mesma situação ocorre na figura 27, na seção onde está escrito “FORUM”, com o objetivo de afirmar que aquele trecho é reservado à atividade do fórum.

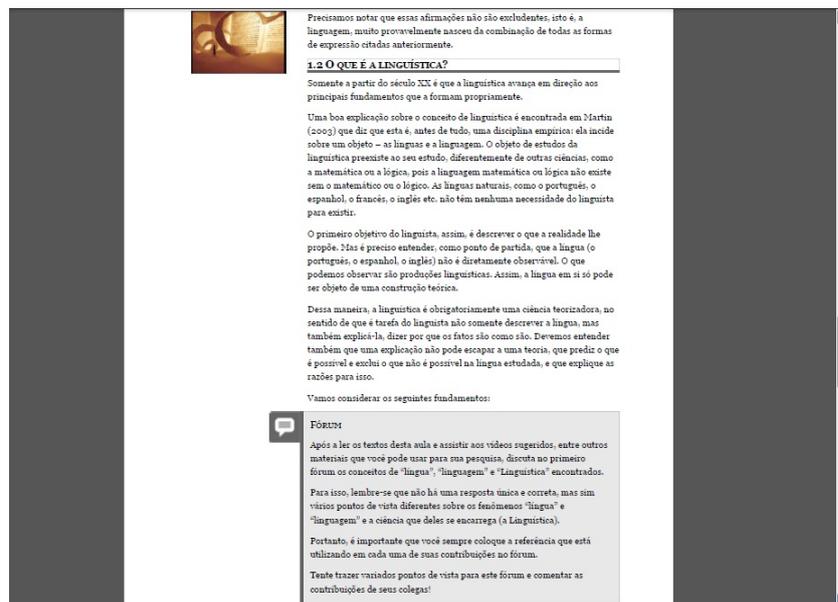
A horizontalidade e a verticalidade são percebidas através do fluxo de informação no texto virtual. Enquanto o plano horizontal é dinâmico e possui ações orientadas, o plano vertical se caracteriza por categorias estáticas, espacialmente ordenadas e com estruturas significativas criadas, ou seja, a horizontalidade nos orienta na perspectiva da informação dada e informação nova e a verticalidade no que é ideal e real. Tais elementos podem ser observados nas Figuras 5 e 6 do embasamento teórico.

O layout do texto também faz com que o leitor veja a relevância da informação do conteúdo por meio do posicionamento dos elementos linguísticos textuais na tela, em uma perspectiva de centro e margem. Nesse material virtual, as informações relevantes no conteúdo são expressas em texto verbal e/ou não-verbal são expostas na parte central da tela, e a maioria das imagens ou informações com pouca relevância fica à margem, pois o objetivo do autor é identificar a importância do conteúdo através do texto.

Na figura 25 da seção Metodologia, logo depois do estudante clicar na seção que dá acesso às aulas, será aberta uma interface escura nas bordas e sobre ela, um plano de fundo branco e ao centro o texto, como demonstra a Figura 30. Onde há informações relevantes, o texto verbal se encontra no centro, como pode ser vista na Figura 31, demonstrado pelas setas. A figura 32 mostra também por meio das setas que partem do centro para as margens o grau de importância da informação para o conteúdo. Tanto a imagem quanto o ícone estão na área marginal do texto talvez por não mostrarem o conteúdo mais relevante.

A maioria das imagens e alguns ícones são meramente ilustrativos, ficando à margem do texto, não possuindo uma forte influência de informação em relação ao conteúdo. Por outro lado, de uma forma geral, a forma como foram expostos os recursos multimodais e o texto verbal escrito mostra uma noção satisfatória de organização textual em ambientes virtuais. Veja nas figuras a seguir.

Figura 30 – Interface de material do 1º Semestre



Precisamos notar que essas afirmações não são enobrecidas, isto é, a linguagem, muito provavelmente assue da combinação de todas as formas de expressão citadas anteriormente.

1.2 O QUE É A LINGÜÍSTICA?

Somente a partir do século XIX é que a linguística avança em direção aos principais fundamentos que a formam propriamente.

Uma boa explicação sobre o conceito de linguística é encontrada em Martin (2003) que diz que esta é, antes de tudo, uma disciplina empírica: ela incide sobre um objeto – as línguas e a linguagem. O objeto de estudo da linguística apresenta-se ao seu estudo, diferentemente de outras ciências, como a matemática ou a lógica, pois a linguagem matemática ou lógica não existe sem o matemático ou o lógico. As línguas naturais, como o português, o espanhol, o francês, o inglês etc. não têm nenhuma necessidade do linguista para existir.

O primeiro objetivo do linguista, assim, é descrever o que a realidade lhe propõe. Mas é preciso entender, como ponto de partida, que a língua (o português, o espanhol, o inglês) não é diretamente observável. O que podemos observar são produções linguísticas. Assim, a língua em si só pode ser objeto de uma construção teórica.

Dessa maneira, a linguística é obrigatoriamente uma ciência teorizadora, no sentido de que a tarefa do linguista não somente descrever a língua, mas também explicitá-la, dizer por que os fatos são como são. Devemos entender também que uma explicação não pode escapar a uma teoria que prediz o que é possível e exclui o que não é possível na língua estudada, e que explique as razões para isso.

Vamos considerar os seguintes fundamentos:

Fórum

Após a ler os textos desta aula e assistir aos vídeos sugeridos, entre outros materiais que você pode usar para sua pesquisa, discuta no primeiro fórum os conceitos de "língua", "linguagem" e "Linguística" encontrados.

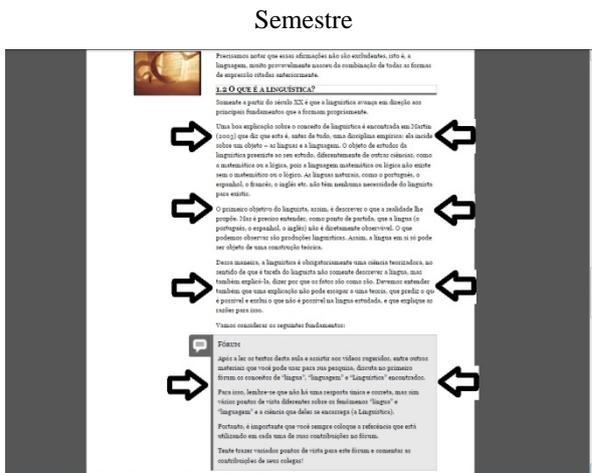
Para isso, lembre-se que não há uma resposta única e correta, mas sim vários pontos de vista diferentes sobre os fenômenos "língua" e "linguagem" e a ciência que deles se encarrega (a Linguística).

Portanto, é importante que você sempre coloque a referência que está utilizando em cada uma de suas contribuições no fórum.

Tente trazer variados pontos de vista para este fórum e comentar as contribuições de seus colegas!

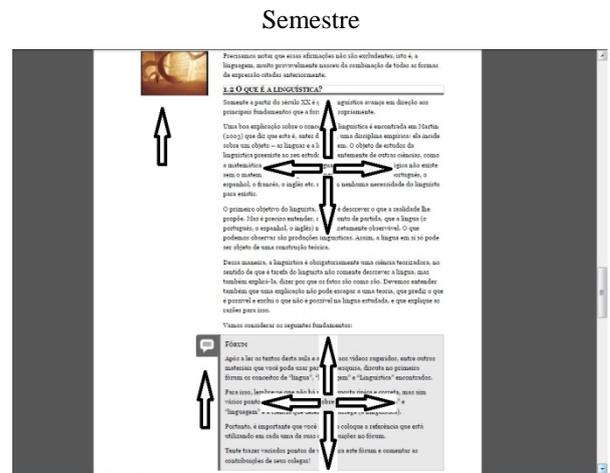
Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 31 – Informações centrais do material do 1º



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 32 – Informações marginais do material do 1º



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

4.1.3.2 Coesão por conexão de informação

Estabelecendo uma relação entre os elementos imagéticos e o texto verbal sob a perspectiva de van Leeuwen (2005), por meio da coesão por conexão de informação, é possível verificar que os recursos multimodais dos materiais didáticos estabelecem uma *relação de elaboração por especificação, elaboração por explanação, de extensão por similaridade, de extensão por complemento.*

A medida que se identificava os recursos multimodais, verificava-se as relações existentes entre os elementos imagéticos e o texto verbal escrito. Essa relação encontrada no material didático virtual do primeiro semestre é concebido da seguinte forma, conforme o exposto na Tabela 13 abaixo.

Tabela 13 – Coesão por conexão de informação do Material do 1º Semestre

	Tipos de coesão	RMs
Conexão de informação	Relação de elaboração por especificação	Imagens
	Relação de elaboração por explicação	Balão explicativo, animação, esquema;
	Relação de extensão por similaridade	Ícone, diagrama, esquema;
	Relação de extensão por contraste	Não encontrado
	Relação de extensão por complemento	Balão explicativo, animação, esquema e imagem com texto;

Ao se estabelecer uma relação entre imagem e texto, os recursos visuais (não-verbais) são ilustrativos, sendo que a imagem torna o texto mais específico e vice-versa, estabelecendo uma *relação de elaboração por especificação*. Na Figura 33, o texto aborda sobre a língua como algo inato do ser humano, baseado na teoria de Chomsky. Logo, a imagem torna-se ilustrativa, pois há um bebê, representando o pós-nascimento, segurando algumas letras na tentativa de se comunicar, representando a língua inata.

Figura 33 – Aula 3, tópico 1, do material didático virtual do 1º Semestre



Chomsky fala então, da faculdade da linguagem, que seria um componente biológico dentro do cérebro que é transmitido geneticamente, isto quer dizer, que qualquer ser humano nascerá dotado com essa faculdade, e a experiência linguística da criança nos primeiros anos de vida dará origem a gramática da língua particular, ou das línguas particulares, a qual a criança for exposta. Por isso, Chomsky postula que a linguagem é inata. Perceba que não é a língua (-- portuguesa, espanhola ou inglesa) que é inata, mas a faculdade da linguagem que permite que uma criança, filha de falantes do português, se mudar de país e for exposta a outra língua, falará aquela língua, diferente da língua dos pais biológicos.

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Contudo, foi observado que dezenove por cento (19%) das imagens não estabelecem nenhum tipo de relação com o texto, ou seja, que não auxiliam o leitor na construção de sentido do texto lido. E pode-se afirmar que é um índice considerável de recursos que não auxiliam na leitura. Para exemplificar, a Figura 32 mostra uma imagem do dedo de uma criança apontando para algum lugar do continente africano. Ao lado, há um texto que trabalha o conteúdo sobre o behaviorismo. Durante a explicação, se faz um breve comentário defendido por alguns teóricos de que língua é inata. Também, um pouco mais abaixo, aborda sobre o behaviorismo que defende que o aprendizado de uma língua ocorre devido à imitação e ao hábito desde a fase recém-nascido do ser humano. Ora, façamos algumas ponderações, em relação à Figura 34. É possível associar a imagem do dedo da criança ao inatismo e, por consequência, ao bebê. Todavia, no contexto e da forma em que é posta a imagem, não há como associar o aprendizado da língua a um mapa e ao continente africano, ou ainda ao conjunto da obra dessa imagem. Logo, a imagem não conseguiu estabelecer nenhum tipo de relação com o texto.

Figura 34 – Aula 01, Tópico 03, do material didático virtual do 1º Semestre

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA

AULA 01: ORIGEM DA LINGUÍSTICA

TÓPIC 03: AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA LÍNGUA



Fonte

Objetivos:

- Como a aquisição da língua é estudada
- Que fatores influenciam a aquisição da língua materna e da segunda língua.

Como vimos no tópico 1 um dos aspectos mais fascinantes no desenvolvimento dos humanos e a capacidade inata para aprender uma língua. Algumas teorias se ocupam em explicar como a língua é aprendida. Exploraremos aqui três visões teóricas centrais sobre aquisição de língua materna.

Na visão **behaviorista**, acredita-se que aprender uma língua é uma mera questão de formação de hábito e imitação. É ao receber input do ambiente em que está inserido que os bebês passam a reconhecer, imitar e praticar os sons familiarizando-se com os modelos de fala, até que em um dado momento de seu desenvolvimento passem a reproduzi-los.

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Os ícones e os diagramas atribuem uma representação que se assemelha materialmente àquilo que representa, do ponto de vista da sua corporeidade visual, em outras palavras, cuja *relação é de extensão por similaridade*. Isso é possível nos ícones porque foi estipulada uma convenção entre os membros de um grupo social que uma determinada imagem sempre representará algo naquele contexto. No caso do exemplo da Figura 35, a imagem de um balão de diálogo sempre irá se referir ao Fórum. Toda vez que aparecer esse ícone, o aluno saberá que aquela seção está relacionada ao fórum, por meio de uma assimilação devido à convenção. O diagrama apresenta similarmente o conteúdo já exposto no texto anterior, fazendo com que o aluno visualize melhor o que o autor quis dizer. Veja o exemplo da Figura 36.

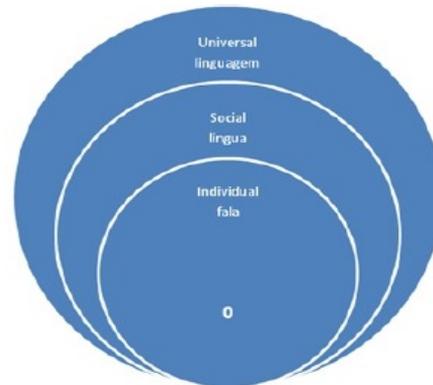
Figura 36 - Aula 1, tópico 1, do material didático virtual do 1º Semestre

Nesse sentido, vamos, em termos de abrangência a partir do fenômeno linguístico, que conota a generalidade máxima, constituindo o termo *linguagem*; para a particularidade, compondo o termo *língua*; chegando à individualidade, que por sua vez, circunscreve o termo *fala*.

Figura 35 - Aula 1, tópico 1, do material didático virtual do 1º Semestre



Fonte: UFC Virtual – SÓLAR (2013)



Fonte: UFC Virtual – SÓLAR (2013)

A imagem com texto verbal escrito lança várias perguntas para instigar o aluno a refletir e responder ao fórum. Se não tivesse essa informação complementar, possivelmente o estudante não pensaria sobre a temática e teria dificuldade em responder, como é visto na Figura 37.

Figura 37 - Aula 5, tópico 1, do material didático virtual do 1º Semestre

PSICOLINGUÍSTAS



Que processos mentais acontecem quando procuramos entender uma mensagem verbal?

De que maneira a dislexia afeta a compreensão de textos escritos?

Por que retemos mais certas informações do que outras?

FÓRUM

Para participar do Fórum 5, primeiro você precisa ler dois artigos. O primeiro, voltado para a aquisição da leitura e da escrita, **O título e sua função estratégica na articulação do texto** (Visite a aula online para realizar download deste arquivo.), de Renilson José Menegassi e Maria Izabel Afonso Chaves. O segundo é voltado para a aquisição da oralidade, **Estratégias de comunicação em uma língua estrangeira - A perspectiva da sala de aula** (<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v2n1/cassio.PDF>) de Cássio Rodrigues. A partir daí, liste os pressupostos da Psicolinguística que você encontrar nos artigos. Envie as suas reflexões para o Fórum 5 e discuta com seus colegas e professor-tutor sobre elas. Como as suas reflexões divergem das dos colegas? Quais são os pontos em comum entre as suas reflexões e as dos colegas?

Fonte: UFC Virtual – SÓLAR (2013)

O esquema se apresentou com dois tipos de relações: a relação de extensão por complemento ou a relação de elaboração por explicação, pois em dado momento explica algo,

ou outro acrescenta informações sobre o assunto, como é visto no exemplo das Figuras 38 e 39 respectivamente.

Figura 38 - Aula 5, tópico 3, do material didático virtual do 1º Semestre



Fonte

McLaughling, ao escrever sobre as implicações dos estudos e das pesquisas na psicolinguística, aponta a existência de vantagens de tal abordagem para o estudo da aprendizagem de uma língua estrangeira. Porque os professores de língua estrangeiras partem do mesmo pressuposto básico dos psicólogos, as análises sobre a aprendizagem são consideradas correspondentes. Por exemplo:

1. Professores de língua estrangeira assumem que o aprendizado de uma língua é uma habilidade que se só será adquirida através da prática.
2. Que aprendizes de língua materna distintas não farão os mesmos erros no desempenho de suas tarefas no aprendizado da língua alvo.
3. que professores de línguas estrangeiras são conscientes da importância do papel que representam a atenção e o esforço cognitivo exigido na realização das tarefas na L2, e por isso são capazes de modificar a linguagem ao se dirigir a alunos não-fluêntes, ajustando a "complexidade" de seus discursos às necessidades do aprendiz.

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 39 - Aula 3, tópico 4, do material didático virtual do 1º Semestre

O texto a seguir foi extraído de um estudo de Halliday sobre a relação "tema e rema". Veja como o texto é analisado:

“

Goa Gajah is the "elephant cave" on the Road to Gianyar, a Hindu-Buddhist temple area... The atmosphere outside is peaceful... while inside the small cave it is surprisingly humid and dry (sic). Beyond the main complex is a lovely stream that bubbles under a wooden bridge, and further on are steep stone steps leading to another complex... For this popular tourist attraction, dress properly...

”

THEME	RHEME
GOA GAJAH	<i>is the "elephant cave" on the Road to Gianyar, a Hindu-Buddhist temple area...</i>
THE ATMOSPHERE OUTSIDE	<i>is peaceful...</i>
... WHILE INSIDE THE SMALL CAVE	<i>it is surprisingly humid and dry (sic).</i>

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Os recursos multimodais como o balão explicativo e a animação apresentam-se com características relacionais híbridas, contendo características da relação de elaboração por explicação e relação de extensão por complemento. Veja na Figura 40 que os balões explicam o que significa a sigla, ancorando-se no texto verbal escrito, e acrescenta uma informação ao texto. As animações³⁰ também possuem as mesmas características dos balões encontrados nos textos virtuais, isto é, estabelece uma relação de elaboração por explicação e relação de extensão por complemento.

Figura 40 - Aula 5, tópico 3, do material didático virtual do 1º Semestre

Para explicar como a criança aprende tão rapidamente uma ou várias línguas a qual é exposta, Chomsky lança a arte do nosso cérebro que é responsável pela aquisição da linguagem. Esse dispositivo ficou conhecido como **DAL** e seria o responsável pela aquisição rápida, regular e uniforme da linguagem nos seres humanos. O avanço dos estudos fez com Chomsky

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Logo no início dessa seção, foi comentado sobre a relação de elaboração por especificação, cujo recurso multimodal apresentado, a imagem, se adequava a esse tipo de coesão. Porém, há algumas imagens que não apresentam nenhum tipo de relacionamento com

³⁰ Por possuir movimentos, torna-se impossível exemplificá-lo.

o texto verbal escrito no texto do material didático virtual do primeiro semestre. Por mais que o leitor tentasse realizar uma hiperinterpretação, utilizando-se de todo o seu conhecimento específico, nota-se que mesmo assim não era possível estabelecer tal relação. É o caso do exemplo da Figura 41 abaixo:

Figura 41 - Aula 1, tópico 1, do material didático virtual do 1º Semestre

De acordo com Martin (2003, p.55-56) a linguagem é o conjunto das condições que tornam possível a construção da língua. A linguagem apresenta as mesmas condições para qualquer língua, pois é inerente ao ser humano, ligada a espécie. Assim, toda criança que possua as capacidades mentais saudáveis é capaz de adquirir uma ou mais de uma língua, não importa qual seja.

Um problema fascinante é o da "origem" da linguagem: há quem defenda que a linguagem é inata, e outros que acreditam que a linguagem é adquirida socialmente. Este debate sempre nos leva a confrontar linguagem humana e linguagem animal. Sobre isso, Martin (op.cit.) diz que a linguagem animal pode ser simbólica, como é a linguagem humana, mas que não apresenta relação de signos, não apresenta predicção e nem conceitualização, que são características da linguagem humana.

Ainda sobre a origem da linguagem, podemos acrescentar alguns aspectos:

- 1.A origem da linguagem seria a imitação dos sons naturais e animais
- 2.A linguagem nasce por imitação dos gestos
- 3.A linguagem nasce da necessidade
- 4.A linguagem nasce das emoções

Precisamos notar que essas afirmações não são excludentes, isto é, a linguagem, muito provavelmente nasceu da combinação de todas as formas de expressão citadas anteriormente.

1.2 O QUE É A LINGÜÍSTICA?



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

O trecho acima explica o que é a linguagem e, logo em seguida, explica o que é a linguística. A imagem que acompanha esse trecho é um livro aberto que contém uma linguagem, porém os detalhes no meio da imagem de risco sinuosos e um homem minúsculo caminhando não nos remetem nem à linguagem e nem à linguística. Segundo a opinião dos participantes exposto durante a aplicação dos questionários (ver Apêndice B), essa imagem não estabelece uma relação com o texto. Ela não dificulta a compreensão do texto, mas também não contribui com a construção, a especificação, o acréscimo ou a explicação do texto verbal e seu conteúdo. E, por isso, o leitor irá ignorar essa imagem, perdendo toda e qualquer função no texto. E nessa mesma situação, existem outros oito recursos multimodais.

O material didático virtual do terceiro semestre apresenta tanto uma quantidade inferior de relações entre os elementos imagéticos e o texto verbal escrito quanto variedade inferior de recursos multimodais comparados ao observado no material do primeiro semestre.

A configuração desses relacionamentos entre os recursos e o texto estabelece, na sua maioria, diferentemente aos do material didático virtual do primeiro semestre, como se pode ver na Tabela 14 abaixo.

Tabela 14 – Coesão por conexão de informação do Material do 3º Semestre

	Tipos de coesão	RMs
Conexão de informação	Relação de elaboração por especificação	Imagens
	Relação de elaboração por explicação	Animações e esquema
	Relação de extensão por similaridade	Ícones
	Relação de extensão por contraste	Não encontrado
	Relação de extensão por complemento	Animações, esquema, história em quadrinho

Como podem ser percebidos, os recursos usados nos materiais didáticos do terceiro semestre foram imagens, a animação, o ícone, o esquema, história em quadrinho e a imagem com o texto, cuja necessidade de usá-los está na natureza do disciplina, ou seja, o conteúdo. Nesse material não há a presença dos balões explicativos, imagens com textos e diagramas. Também, observou-se que as relações dos recursos multimodais com o texto são bem mais delimitadas, e somente dois dos recursos caracterizam-se pelo hibridismo, no caso a animação e o esquema. O que mostra uma limitação de uso dos recursos pelo autor e uma informação a menos para o leitor agregar.

As imagens, semelhantemente ao material do primeiro semestre, possuem uma relação de elaboração por especificação com o texto. Porém, existem as imagens que não estabelecem relação alguma, como na Figura 42, correspondendo a onze por cento (11%). Nessa figura, observe a imagem de um globo terrestre cercado de elementos referentes à comunicação, como as antenas de televisão e rádio, satélites, prédios, dentre outros. E ao lado, há um texto que sugere uma atividade, solicitando a correção de sentenças simples, compostas e complexas. Logo, qual a relação que existe entre os detalhes, o globo terrestre da imagem com as correções sugeridas pela atividade? Ainda, se lermos o texto que se encontra dentro de uma caixa, em caso de necessidade, que solicita ao estudante uma revisão sobre a temática, qual seria a relação que poderíamos encontrar na imagem? É difícil enxergar essa relação.

Figura 42 - Aula 6, tópico 4, do material didático virtual do 3º Semestre

- **Complex sentence:** has a dependent clause and one or more independent clauses. Remember that a dependent clause is introduced by a subordinating conjunction (because, while, whenever, if, although, even though, so that, since etc.).

To see an Example

Example: The White Lady threw herself off cliff since she could not find the body of her missing daughter.



*If you want to go through a complete review, go to CLASS 4 - TOPIC 03

Now that you've reviewed SIMPLE, COMPOUND AND COMPLEX SENTENCES, let's do the following activities:

<http://www.dailygrammar.com/291to295.shtml>

http://www.harcourtschool.com/activity/sensort/index_pre.html

<http://webschool.wash.k12.ut.us/language/lessons/compoundsentences.html>

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Os ícones do material didático do terceiro semestre também têm a mesma relação com os encontrados no material didático do primeiro semestre, com a mesma função textual, apesar do formato diferente, ou seja, com a relação de elaboração por similaridade. Essa relação pode ser vista no material, em Anexo.

O recurso multimodal que estabelece exclusivamente a relação de extensão por complemento é a história em quadrinho. O material da Figura 43 aborda sobre como construir uma paráfrase. Nesse caso, a história em quadrinho exemplifica uma das formas de realizar uma paráfrase, complementando o texto verbal escrito com uma informação ao leitor.

Figura 43 - Aula 5, tópico 1, do material didático virtual do 3º Semestre

Passage 2



(Source: <http://www.whattheduck.net/>)

Retelling

Two friends were celebrating the New Year. One of the friends proposed a toast to the New Year with a glass of champagne. However, the other friend said that, due to the bad economic situation they were facing, they should have a whole bottle of champagne to get drunk.

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

O esquema e a animação são recursos multimodais de características relacionais híbridas, visto que apresentaram dois tipos de relações: a relação de extensão por complemento e a relação de elaboração por explicação, pois os dois recursos explicam e acrescentam informações sobre o assunto, como é visto no exemplo das Figuras 44, na qual mostra, informa e explica a composição dos elementos literários de uma narrativa. Nesse caso, o esquema possui características de animação por meio das trocas de planos de fundo e a movimentação do texto explicativo, aparecendo vagarosamente dentro do esquema. Porém, há esquemas que são estáticos, de estilos diferentes e que simplesmente apresentam os dois tipos de relações.

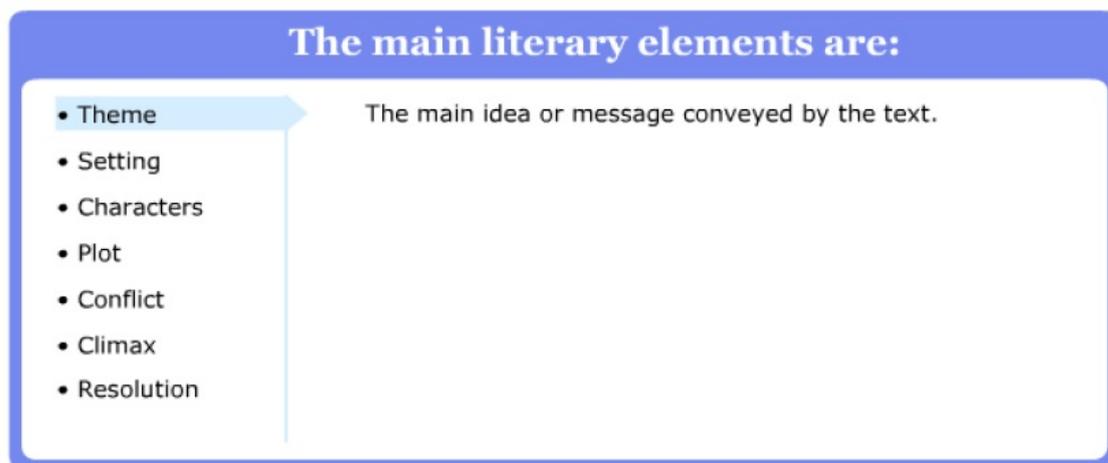
Figura 44 - Aula 2, tópico 1, do material didático virtual do 3º Semestre
The Narrative

Adapted from: <http://www.notrain-nogain.org/train/Res/write/sbnar.asp> and

<http://mrbraiman.home.att.net/lit.htm>

We can define narrative as the telling of fictional or real events. Narratives can be long, short, fictional, non-fictional, depending on the writer's intention. In this class, we are going to talk about NARRATIVE FICTIONAL PARAGRAPHS and its elements.

Every narrative has literary elements – they are the identifiable characteristics of a whole text. They represent the storytelling, which are common to all narrative forms.



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

É importante salientar que em nenhum dos dois materiais é encontrada a relação por contraste, em que as informações disponíveis pela imagem e as informações dadas pelo texto verbal escrito são postas para se oporem para fazer o leitor refletir sobre a temática.

Também existem recursos multimodais cujas relações não foram possíveis estabelecer, ou seja, não percebemos nem a coesão composicional, nem a coesão por conexão

de informação, como pode ser visto na Figura 41. A consequência disso é que o leitor não utilizará a imagem como suporte na leitura, já que esse objeto não interage com o texto e nem com o leitor.

4.1.4 Funções Multimodais

Nesta seção, será dada continuidade a fase de caracterização e reconhecimento dos recursos multimodais por meio dos estudos linguísticos. Desta vez, verificaremos a função interativa das imagens no texto dos materiais didáticos virtuais sob a perspectiva da *Gramática do Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (1996). Lembrando que foi possível coletar esses dados devido ao instrumento de pesquisa, a Lista de Checagem, pois, durante o registro dos tipos de recursos multimodais, verificou-se concomitantemente a função de cada um deles. É importante salientar que os recursos analisados nesta seção são especificamente as imagens, devido a sua base teórica de análise.

A função interativa defendida por Kress e van Leeuwen (1996) e já discutida na seção do embasamento teórico é subdividida em três: o *contato*, que ocorre por meio do contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor; a *distância social*, que se refere à distância da visualização do participante (observador/leitor), próximo ou longe, em relação à imagem; *atitude* ou *perspectiva* ou *poder*, que através dos ângulos projetados entre o corpo participante da imagem e o leitor, se for visto no eixo horizontal, referir-se-á à atitude ou perspectiva, e se for visto no eixo vertical, referir-se-á ao poder.

Vejam os exemplos de imagens abaixo retiradas do material didático virtual do primeiro semestre e suas respectivas funções interativas:

Figura 45 - Aula 2, tópico 3



Leonard Bloomfield

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 46 - Aula 2, tópico 3



FERDINAND SAUSSURE

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 47 - Aula 2, tópico 2



Fonte

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 48 - Aula 3, tópico 1



Fonte

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 49 - Aula 1, tópico 3



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 50 - Aula 4, tópico 2



Fonte

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Na perspectiva da função por contato de pessoalidade, as Figuras 45, 46 e 47 se destacam por se conectarem com o leitor pelo olhar direto. E o mais interessante na Figura 48 é o bebê indagar ao leitor. A função por contato de impessoalidade é perceptível nas Figuras 47, 49 e 50, pois o participante da imagem não olha diretamente para o leitor, tornando-se um elemento de informação ou objeto de contemplação e/ou desejo, caracterizando uma relação impessoal, o que não estabelece nenhum tipo de ligação entre o observador e o participante.

A função interativa de distância social de impessoalidade, as Figuras 47, 48 e 50 se identificam com essa função, pois as imagens mostram a pessoa ou o objeto inteiro, demonstrando uma distância entre o observado (leitor) e o participante (imagem). A Figura 46 possui a função interativa de distância social, visto que, de acordo com a GDV de Kress e van Leeuwen (1996), a imagem mostra quase todo o indivíduo, neste caso Ferdinand Saussure, dando uma postura nem de tanta intimidade como também nem de total impessoalidade. Torna-se um pouco mais próximo do leitor (observador). E a Figura 45 adequa-se à função de distância social íntimo, pois a imagem ampliada passa a ideia de uma intimidade para o leitor, com a visualização de emoções. No caso, Bloomfield transmite serenidade.

E, por fim, a função interativa por perspectiva ou atitude, algo relacionado ao poder. A Figura 48 transmite uma ideia de afastamento entre o leitor e o texto devido à angulação de visão do leitor para a imagem, de forma oblíqua, de baixo para cima, estabelecendo uma relação de poder do observador fraca. Na Figura 47, ocorre justamente o contrário, pois a visão do observador em relação à imagem é também oblíqua, porém de cima para baixo, estabelecendo uma relação de poder do leitor forte e ocasionando um envolvimento maior do leitor com a imagem, isto é, de que conhece do jogo de xadrez e suas regras. Nas demais figuras, observe que o ângulo de visão entre o leitor e a imagem é a mesma altura, anulando qualquer tipo de poder, afastamento ou envolvimento.

Tabela 15 – Função interativa do Material do 1º Semestre

	Tipo de Função		Quantidade(%)
	Interativa	por contato	Impessoalidade
Pessoalidade			30%
distância social		Impessoalidade	60%
		Social	2,5%
		Íntimo	37,5%
por perspectiva ou atitude (envolvimento e afastamento)		Afastamento	30%
		Neutro	60%
		Envolvimento	10%

Em termos percentuais, visto na Tabela 15 acima, a impessoalidade na função por contato e por distância social impessoal é majoritária, perpassando sessenta por cento (60%) das imagens do material didático virtual do primeiro semestre. No caso da função interativa por afastamento ou envolvimento, sessenta por cento (60%) das imagens são neutros, nem se afasta e nem se envolve, ou seja, não promove nenhum tipo de interatividade entre o texto e o leitor. E trinta por cento (30%) mantém o afastamento.

Isso mostra que a maioria das imagens expostas nesse material não causa um efeito de pessoalidade, ou seja, de envolvimento com o leitor. Logo, o estudante não conseguirá procurar suporte nas imagens caso tenha dúvida no texto escrito verbal ao tentar ler o material.

No material didático do terceiro semestre, o panorama é um pouco diferente se comparado com o material didático do primeiro semestre. A função de interatividade por contato de pessoalidade e por distância social de intimidade de quarenta e sete por cento (47%) mostra que ainda está abaixo de cinquenta por cento de RMs usados no material considerados satisfatório. Ainda, o índice de envolvimento aumentou para dezenove por cento (19%) e o de afastamento reduziu para quatro por cento (4%). E mesmo assim, ainda é não satisfaz a necessidade do leitor, pois não envolve, quer dizer, não promove nenhum tipo de interatividade entre o texto e o leitor. Veja na tabela abaixo.

Tabela 16 – Função interativa do Material do 3º Semestre

	Tipo de Função		Quantidade(%)
	Interativa	por contato	Impessoalidade
Pessoalidade			47%
distância social		Impessoalidade	36%
		Social	17%
		Íntimo	47%
por perspectiva ou atitude (envolvimento e afastamento)		Afastamento	4%
		Neutro	77%
		Envolvimento	19%

Esse resultado é refletido nas queixas dos alunos em relação aos materiais didáticos virtuais, principalmente se compararmos os dois materiais da pesquisa, em que o material do terceiro semestre sofreu menos queixas que o material do primeiro. Tal fato será visto na próxima seção.

E mesmo que haja uma melhora nos dados no material do terceiro semestre, ainda é considerável a porcentagem relativa às funções interativas por contato de impessoalidade, por distância social de impessoalidade e por afastamento ou neutro, mantendo o leitor/observador sem nenhuma ou quase nenhuma relação com a imagem.

4.2 O aluno e os recursos multimodais

Após identificar e caracterizar os recursos multimodais, através da lista de checagem, um questionário foi elaborado e aplicado aos alunos de cada disciplina, cujo objetivo é analisar como os recursos multimodais utilizados nos materiais didáticos virtuais, que auxiliam os alunos na construção de sentido.

O questionário³¹ foi dividido em duas seções, cada um com duas questões, totalizando quatro questões. Na Seção I, cujo título é “Material Didático Virtual”, a primeira questão buscou saber se o aluno possuía alguma dificuldade na compreensão do conteúdo do material. A segunda questão investigou sobre qual seria a dificuldade na compreensão do conteúdo com a utilização do texto verbal e os recursos multimodais.

Na Seção II, cujo título é “Sobre os Elementos Imagéticos”, a primeira questão colheu dados sobre os recursos multimodais de que os alunos sentem falta e que poderiam ajudar, na visão deles, na compreensão do conteúdo no material didático virtual. A segunda questão solicitou que o aluno selecionasse, pelo menos, dois trechos que continham o texto verbal e os recursos multimodais próximos um do outro, com uma possível relação entre si, justificando o porquê aquele trecho não estava satisfatório e pedindo sugestões para melhorá-lo. É importante lembrar que essa última questão associa-se diretamente ao terceiro objetivo da pesquisa que é verificar se os discentes conseguiram perceber o conteúdo com auxílio ou por intermédio dos recursos multimodais.

³¹ Ver Apêndice B

Isto posto, com base na primeira questão da primeira seção, ao questionar o aluno do primeiro semestre quanto ao nível do material didático (fácil, intermediário ou difícil), trinta e seis por cento (36%) responderam que o material tinha o grau de dificuldade intermediário e cinquenta e cinco por cento (55%) disseram que era difícil compreendê-lo. Seguindo os mesmos parâmetros percentuais, trinta e três por cento (33%) dos alunos do terceiro semestre afirmaram que o material continha o grau de dificuldade intermediário e sessenta e quatro por cento (64%) opinaram que era difícil.

Mediante a identificação do nível do material didático, do ponto de vista do aluno, com base na segunda questão da primeira seção, foi solicitado ao estudante que dissertasse, por meio de escolha entre opções dadas, especificamente detalhes de suas dificuldades ao ler o material. Nesse momento, foi exposto aos discentes sete opções para serem marcadas, contendo a descrição gradual do nível de dificuldade que pode ser encontrado no material didático.

É *mister* lembrar que mensurar o conhecimento é algo difícil. Por isso, ficou a critério do aluno marcar as opções sobre as características de sua não familiaridade em relação ao material didático. Sendo assim, veja como ficou distribuída a opinião dos discentes na Tabela 17 abaixo:

Tabela 17 – Características de dificuldades do material

Características das dificuldades	(%) Alunos do	
	1º semestre (11 alunos)	3º semestre (9 alunos)
a) O texto é compreensível, com linguagem acessível e adequada a minha realidade, dispensando quaisquer elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.)	0%	0%
b) Aos elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) que não atrapalham na compreensão do conteúdo de um texto que você considera ter um nível de linguagem acessível, mas também não contribuem.	0%	0%
c) Aos elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) que atrapalham na compreensão do conteúdo de um texto que você considera ter um nível de linguagem acessível.	0%	0%
d) Ao texto que não possui um nível de linguagem acessível e nem alto e aos elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) que não ajudam a explicá-lo.	27%	22%
e) Ao texto que está em um nível de linguagem alto.	18%	22%
f) Ao texto que está em um nível de linguagem alto e aos elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) que não ajudam a explicá-lo.	55%	56%

g) O texto está em um nível de linguagem alto e os elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) ajudam a explicá-lo.	0%	0%
TOTAL	100%	100%

As características das dificuldades dos alunos ao ter contato com o material didático virtual do primeiro e do terceiro semestre são bem semelhantes. Ninguém selecionou os itens “a”, “b”, “c” e “g”. E foram selecionados os seguintes três itens do questionário: “d”, “e” e “f”.

O item “d” disserta sobre o texto que não possui um nível de linguagem acessível e nem alto e os recursos multimodais que não ajudam a explicá-lo, ou seja, o texto verbal escrito possuía certo grau de dificuldade para o leitor e os recursos multimodais não auxiliavam e nem dificultavam a compreensão dos conteúdos dos materiais. Destes que escolheram essa opção, vinte e sete por cento (27%) são alunos (três alunos) do primeiro semestre e vinte e dois por cento (22%) dos alunos (dois alunos) são do terceiro semestre.

O item “e” foi marcado por dezoito por cento (18%) dos alunos do primeiro semestre (dois alunos), e vinte e dois por cento (22%) dos estudantes do terceiro semestre (também dois alunos). Os alunos, através desse item, afirmaram que o nível do texto usado nos materiais possui um nível de linguagem alto, isto é, o grau de estranheza para esses alunos é muito alto ao tentar compreender o texto devido ao alto nível de linguagem que os materiais possuem, independentemente de qualquer outro recurso que possa vir ajudá-lo na compreensão.

O item “f” foi marcado pela maioria dos discentes, cinquenta e cinco por cento (55%) do primeiro semestre e cinquenta e seis por cento (56%) do terceiro semestre. Os alunos afirmaram ter dificuldade em compreender o conteúdo dos materiais didáticos, pois os textos estavam em um nível de linguagem alto e os recursos multimodais não os ajudavam a explicá-los.

Os números são coerentes quando comparados com a primeira questão do instrumento de pesquisa e bastantes expressivos em expor que mais da metade dos alunos tem essa dificuldade em compreender os textos acadêmicos e que os recursos multimodais pouco importam durante a sua leitura, na construção de sentido e, conseqüentemente, na compreensão do conteúdo dos materiais didáticos virtuais.

Também, as porcentagens são coerentes quando comparadas aos dados que foram analisados linguisticamente referentes às coesões existentes entre recursos multimodais e o textos verbais escritos. A maioria das coesões registradas nesse trabalho foi por conexão de

informação, cujas relações de elaboração por especificação (elementos imagéticos ilustrativos) e de elaboração por similaridade (elementos imagéticos como os ícones), quando se trata da linguagem não-verbal, ou seja, as imagens inseridas nos materiais didáticos virtuais em análise realmente não contribuíram para a elucidação ou melhoramento da compreensão dos estudantes.

Passado esse momento, foi solicitado aos mesmos estudantes sugestões de recursos multimodais que pudessem auxiliar melhor o texto verbal escrito e melhorar a compreensão do conteúdo dos materiais didáticos, com as respectivas justificativas. Para tanto, foram expostos sete tipos de recursos multimodais: imagens, vídeos do *You Tube*, vídeo-aula do professor elaborada pela própria instituição, glossários, *avatar*, animações gráficas e marcas gráficas.

Dos recursos multimodais acima mencionados, quatro foram selecionados: vídeo-aula do professor, elaborada pela própria instituição; glossários; *avatar* e animações gráficas. Por causa da quantidade de sugestões para cada um dos recursos selecionados, deter-nos-emos somente em dois comentários, até mesmo porque tais comentários possuem conteúdos semelhantes, identificando-os por *Aluno 1* (aluno do primeiro semestre) e *Aluno 2* (aluno do terceiro semestre).

Cem por cento (100%) dos alunos afirmaram que a vídeo-aula do professor, elaborada pela própria instituição, seria uma boa proposta de auxílio ao texto verbal escrito, o que melhoraria, em suas concepções, a compreensão do conteúdo dos materiais didáticos. Os comentários referentes a essa escolha foram:

Aluno 1: *“Escolhi a vídeo-aula do professor porque as aulas são praticamente postas no ar a cada semana. E o tutor não está presente toda vez que a aula é lançada. Além disso, os vídeos podem nos trazer formas diferentes de compreender a matéria e outras informações.”*

Aluno 2: *“A vídeo-aula é uma excelente opção porque as nossa dúvidas já são complicadas em língua portuguesa, quem dirá na língua inglesa. Por isso, ter uma pessoa que explique pelo algo a mais ou diferentemente do que já tem no material é bem-vindo. Os vídeos do You Tube ajuda, mas não tanto porque são slides ou palestras de outros professores, com ideias muito mais complicadas. As vezes me sinto um ET, pois não entendo nada que ele fala.”*

O glossário foi outra sugestão dos alunos para acrescentar ao material didático, por noventa e um por cento (91%) dos estudantes primeiro semestre e por setenta e oito por

cento (78%) dos discentes do terceiro semestre. Os comentários referentes à essa escolha foram:

Aluno 1: *“Muitas coisas são novas para a gente. Nome, teorias entre outras coisas. Por isso, um glossário ajudaria muito.”*

Aluno 2: *“Um glossário deveria existir sempre nos materiais da gente. Ajuda demais. Não perco tempo para buscar o significado de uma palavra ou termo.”* .

As animações gráficas, como desenhos, aparecem em terceiro lugar das sugestões, nas quais sessenta e quatro por cento (64%) dos alunos do primeiro semestre e cinquenta e seis por cento (56%) do terceiro semestre afirmaram e questionaram:

Aluno 1: *“Desenho animados também seria um boa forma pedagógica de tentar passar informação para o aluno. É bastante válido.”*

Aluno 2: *“Quando a gente está no curso de inglês, a gente vê o professor usando tantas coisas para fazer a gente aprender, por que colocar um desenho para a gente ver? Seria por causa do nível acadêmico que os professores e tutores tanto falam? Se for, por que coloca a linguagem dos desenhos no nível acadêmico, mas que nos ajude a compreender a matéria?”*

E para finalizar os itens marcados, o *avatar* também foi selecionado por dezoito por cento (18%) dos alunos do primeiro semestre e vinte e dois por cento (22%) dos terceiro semestre. Segundo eles:

Aluno 1: *“O avatar feito por animação gráfica e representa o professor no meio virtual é bem interessante, desde que constantemente nos ofereça informações a cada aula.”*

Aluno 2: *“O avatar seria massa e bem High Tech. Penso que tudo que venha para nos ajudar a compreender a matéria, é bem-vindo. Espero que esse avatar nos dê pista pra isso.”*

Um aspecto importante a ser notado nos discursos dos alunos, durante os seus relatos, é a necessidade de adicionar informações novas ou tentar reorganizar outro meio de explicar o tema em voga nos conteúdos dos materiais didáticos virtuais, ou seja, a utilização

de metafunções e da coesão por conexão, cujas relações entre os textos verbais escritos e os recursos multimodais são de explicação e complemento. E esse aspecto mostra mais uma vez uma coerência com os estudos linguísticos, no que tange à coesão por conexão de informação, na qual a maioria dos elementos imagéticos exerce um papel ilustrativo e não adicionam nenhuma informação.

E no último momento do instrumento de pesquisa, foi solicitado aos alunos que selecionassem pelo menos dois trechos³² que contivesse o texto verbal escrito e os recursos multimodais próximos um do outro, com uma possível relação entre si, justificando o porquê aquele trecho não estava satisfatório e pedindo sugestões para melhorá-lo. Os estudantes do primeiro semestre selecionaram nove (9) trechos e os discentes do terceiro semestre selecionaram quatro (4) trechos. Vejam abaixo os trechos sugeridos por eles.

Figura 51 - Aula 1/Tópico 1/1º semestre

De acordo com Martin (2003, p.55-56) a *linguagem* é o conjunto das condições que tornam possível a construção da *língua*. A linguagem apresenta as mesmas condições para qualquer língua, pois é inerente ao ser humano, ligada a espécie. Assim, toda criança que possui as capacidades mentais saudáveis é capaz de adquirir uma ou mais de uma língua, não importa qual seja.

Um problema fascinante é o da "origem" da linguagem: há quem defenda que a linguagem é inata, e outros que acreditam que a linguagem é adquirida socialmente. Este debate sempre nos leva a confrontar linguagem humana e linguagem animal. Sobre isso, Martin (op.cit.) diz que a linguagem animal pode ser simbólica, como é a linguagem humana, mas que não apresenta relação de signos, não apresenta predicação e nem conceitualização, que são características da linguagem humana.

Ainda sobre a origem da linguagem, podemos acrescentar alguns aspectos:

- 1.A origem da linguagem seria a imitação dos sons naturais e animais
- 2.A linguagem nasce por imitação dos gestos
- 3.A linguagem nasce da necessidade
- 4.A linguagem nasce das emoções

Precisamos notar que essas afirmações não são excludentes, isto é, a linguagem, muito provavelmente nasceu da combinação de todas as formas de expressão citadas anteriormente.

1.2 O QUE É A LINGÜÍSTICA?



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 52 - Aula 1/Tópico 1/1º semestre



1.3 "O QUE É LÍNGUA"?

No caso dos brasileiros, há a imediata associação com o português. Não resta dúvida que o português é a língua usada por uma vasta gama de habitantes (por volta de 190 milhões) que atualmente vivem no país. Então, o português, no Brasil, é o sistema de comunicação mais usado por seus habitantes, ou seja, a língua dos brasileiros. Sabemos também que não é a única língua falada por nossos compatriotas, assim como reconhecemos as variações regionais.

Um ponto geralmente aceito na linguística é o de que a complexidade dos objetos de estudo, a linguagem e as línguas, torna imperativa a necessidade de estabelecer uma seleção entre os fenômenos a serem descritos. Quem primeiramente reconheceu essa necessidade foi o próprio Saussure, na célebre afirmação de que "outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo nada de semelhante ocorre. (...) Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, (...) é o ponto de vista que cria o objeto" (Saussure, 1977, p. 15 apud Pezatti, 2005, p. 165).

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

³² Os trechos serão mostrados na seção 4.3.

Figura 53 - Aula 1/Tópico 3/1º semestre

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA
 AULA 01: ORIGEM DA LINGÜÍSTICA
 TÓPICO 03: AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA LÍNGUA



Objetivos:

- Como a aquisição da língua é estudada
- Que fatores influenciam a aquisição da língua materna e da segunda língua.

Como vimos no tópico 1 um dos aspectos mais fascinantes no desenvolvimento dos humanos e a capacidade inata para aprender uma língua. Algumas teorias se ocupam em explicar como a língua é aprendida. Exploraremos aqui três visões teóricas centrais sobre aquisição de língua materna.

Na visão **behaviorista**, acredita-se que aprender uma língua é uma mera questão de formação de hábito e imitação. E ao receber input do ambiente em que está inserido que os bebês passam a reconhecer, imitar e praticar os sons familiarizando-se com os modelos de fala, até que em um dado momento de seu desenvolvimento passem a reproduzi-los.

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 54 - Aula 1/Tópico 3/1º semestre

A TEORIA COGNITIVISTA-INTERACIONISTA

Para os cognitivistas interacionistas, a aprendizagem é um processo pelo qual se ganha ou muda de ideias, perspectivas, expectativas, ou linhas de pensamento. Ao discorrerem sobre o processo de aprendizagem dos alunos, eles preferem usar o termos pessoas, ambiente psicológico e interação ao invés de organismos, ambiente físico ou biológico e ação e reação. Consequentemente, um professor behaviorista deseja ver a mudança no comportamento observável do aluno, enquanto que o interacionista espera poder ajudar o aluno a perceber e formular sua própria compreensão de problemas e situações significativas.



Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 55 - Aula 2/Tópico 1/1º semestre



Você já jogou xadrez? Mesmo que nunca tenha jogado, certamente conhece pelo menos um pouco deste jogo praticado mundialmente, não é?

Então, imagine-se incumbido da tarefa de ensinar o jogo a um amigo. Qual seria o seu ponto de partida? Você convidaria seu amigo para iniciar um jogo e, na experiência interativa, buscaria construir com ele o conhecimento desejado, ou você primeiramente explicaria as regras do jogo?

Em suas reflexões sobre os fenômenos da linguagem, Ferdinand de Saussure lança mão da metáfora do "jogo de xadrez". Com esta metáfora, Saussure define os princípios básicos da Linguística Estruturalista e, apoiando-se na noção de "valor", propõe uma série de distinções básicas, como língua x fala, sincronia x diacronia, forma x substância, significante x significado.

PARADA OBRIGATORIA

Você deve estar se perguntando como Saussure compara o jogo de xadrez ao estudo da linguagem. Para saber sobre isso, [clique aqui](#) (Visite a aula online para realizar download deste arquivo).

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 56 - Aula 3/Tópico 1/1º semestre

REFLEXÃO

Você já observou como uma criança aprende a sua língua materna?

Liste suas ideias iniciais a este respeito antes da leitura. A seguir, compare-as às propostas que seguem no texto deste tópico.

Esta reflexão é o nosso ponto de partida para o estudo aqui proposto!

O que se convencionou chamar de gramática gerativa é, na verdade, um Programa de Pesquisa que tem como objetivo maior: responder o que Noam Chomsky intitulou de o Problema de Platão, ou seja: como a criança sabe tanto sobre a sua língua sem ter jamais estudado sobre ela?

E qualquer um de nós, que já tenha convivido com uma criança de 0 a 6 anos, já presenciou estes fenômenos sem ter se dado conta de que eles indicam, vejamos. É comum, que a criança por volta dos 3 anos produza sentenças como a abaixo:

(1) "Eu fazi tudo.

Que conhecimentos linguísticos estão embutidos nesse "faz"? Observe que a criança "quebra" o verbo fazer no lugar certo, separando o radical de fazer (faz-) da desinência verbal (-i). Ela sabe exatamente a morfologia da sua língua, pois este "i" significa:

Permissão	Primeira pessoa do
perfeito	singular

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 57 - Aula 3/Tópico 3/1º semestre

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA
 AULA 03: GERATIVISMO
 TÓPICO 03: A TEORIA GERATIVA E A RELAÇÃO LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Care(a) aluno(a), seja bem vindo(a) ao tópico 3 da aula 3 do Módulo Teorias de Língua e Segunda Língua. É objetivo deste tópico continuar a conceituar a Gramática Gerativa proposta por Noam Chomsky.

Os objetivos específicos deste tópico são os de comparar e contrastar os conceitos de princípios e parâmetros, e reconhecer a contribuição do Programa Minimalista para os estudos de diferentes línguas. Tenha uma boa aprendizagem!



Dada a velocidade com que a criança adquire a língua a que está exposta, Chomsky adianta que levaria muito tempo marcar todas aquelas regras, mesmo sendo através da facilidade da linguagem. Após estudar todas as regras apresentadas, ele postula que o conjunto de regras que era comum para todas as línguas seriam princípios, que já viriam prontos dentro da facilidade da linguagem, uma vez que são os mesmos para todas as línguas; e os haveria também os parâmetros, que seriam marcados pela criança de acordo com a língua de sua experiência.

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 58 - Aula 5/Tópico 2/1º semestre

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA
 AULA 05: PSICOLINGÜÍSTICA
 TÓPICO 02: MÉTODOS DE PESQUISA PSICOLINGÜÍSTICA



Como vimos no tópico 1, o estudo da psicolinguística se concentra nos mecanismos e nas operações subjacentes ao processamento da linguagem. As questões de interesse de seus estudiosos dizem respeito a "como a linguagem é realizada". É possível encontrar em pesquisas psicolinguísticas análises que se debruçam sobre como as palavras complexas e as sentenças são compostas no ato da fala ou sobre a maneira como tais aspectos estão subdivididos em seus constituintes nos atos da leitura e da escuta, por exemplo.

Precisamos levantar uma questão primordial nas pesquisas psicolinguísticas. Em sua metodologia, o fator que a norteia é que os usuários da linguagem não tem consciência dos detalhes do processamento da linguagem. Quando assumimos que tais processos são subconscientes, admitimos um desafio a ser enfrentado por seus pesquisadores. Já que a maioria de seus processos não podem ser observados a olho nu, por observação direta, o processamento mental da linguagem requer a inferência de eventos por parte dos pesquisadores.

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 59 - Aula 5/Tópico 3/1º semestre

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA
 AULA 05: PSICOLINGÜÍSTICA
 TÓPICO 03: A RELAÇÃO ENTRE PSICOLINGÜÍSTICA E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA



McLaughlin, ao escrever sobre as implicações dos estudos e das pesquisas na psicolinguística, aponta a existência de vantagens de tal abordagem para o estudo da aprendizagem de uma língua estrangeira. Porque os professores de língua estrangeiras partem do mesmo pressuposto básico dos psicólogos, as análises sobre a aprendizagem são consideradas correspondentes. Por exemplo:

1. Professores de língua estrangeira assumem que o aprendizado de uma língua é uma habilidade que só será adquirida através da prática.
2. Que aprendizes de língua materna distantes não fação os mesmos erros no desempenho de suas tarefas no aprendizado da língua alvo.
3. que professores de línguas estrangeiras são conscientes da importância do papel que representam a atenção e o esforço cognitivo exigido na realização das tarefas na L2, e por isso são capazes de modificar a linguagem ao se dirigir a alunos não-fluentes, ajustando a "complexidade" de seus discursos às necessidades do aprendiz.

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 60 - Aula 1/Tópico 1/3º semestre

Licenciatura em LÍNGUAS INGLÊS
 Língua Inglesa 3B
Aula 01: Class 1

Tópico 03: Topic Sentences

Adapted from: SMALZER, William P. Write to be read – reading, reflection and writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. and from <http://www.ceritos.edu/reading/topics2.html>

Every paragraph expresses one main idea. This main idea is many times expressed in one sentence. The sentence that expresses the main idea of a paragraph is called TOPIC SENTENCE. The TOPIC SENTENCE is useful because it helps you decide the details that are going to support your main idea, what makes your paragraph more unified.



► A TOPIC SENTENCE has to be narrow (not very general), but clear enough to explain the paragraph.

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 61 - Aula 2/Tópico 2/3º semestre

Exercising

Read the following narrative paragraph and write your own resolution to the conflict in a word document. When you finish writing, do the following:

- send the resolution you wrote to your buddy;
- read your buddy's resolution to the narrative and give suggestions to your buddy on how he/she could improve his/her resolution;
- send the resolution back to your buddy with a copy to your tutor;
- remember that this activity is related to your Portfolio activity!



Fonte¹

BigFoot

Most people laugh at the idea that a Bigfoot walks around the Northwest mountains, but I hesitate to laugh. Ten years ago, I went hunting for deer. My friends dropped me off at one of the four corners of the area that we were going to. The idea was that we would beat the brush and walk toward the center of the land that we had marked. We would force the deer to move to the center, which was an open field. So, I beat the brush and made good progress. Then I heard loud breaking of branches. I thought one of my friends was trying to scare me. When no one responded to my calls, I got really scared. Terrible thoughts raced through my mind. I pictured myself getting beaten up or

abducted by a stranger. For my own safety, I hid behind some bushes. Looking through the bushes, I saw two enormous, thick, black, furry legs walking and stepping everything in

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 62 - Aula 3/Tópico 1/3º semestre

Tópico 01: Comprehending Non-Fiction Narratives

Non-fiction narratives

Fiction narratives are imaginary stories. They might be based on real facts, but this is most of the time not necessarily true. Non-fiction narratives, on the other hand, are real stories, based on true facts. Examples of this type of text are very commonly found in newspapers and magazines. Newspapers articles are, for example, most of the time a genre in which non-fiction narratives are frequently found. In order to tell people some news reporters write about what happened; that is, they write stories that have really happened – non-fiction narratives. Non-fiction narratives are also found in the genres biographies and autobiographies. When someone writes a biography or an autobiography, he/she writes a true story.



Fonte¹

In Class 3 we will be studying the organization of non-fiction narratives and how to summarize them.



Fonte²

As you learned in Class 2, narratives are usually written in chronological order. As in fiction, non-fiction narratives are also often written in chronological order and have the same elements found in

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Figura 63 - Aula 6/Tópico 4/3º semestre

Complex sentence: has a dependent clause and one or more independent clauses. Remember that a dependent clause is introduced by a subordinating conjunction (because, while, whenever, if, although, even though, so that, since etc.).

To see an Example

Example: The White Lady threw herself off cliff since she could not find the body of her missing daughter.



*If you want to go through a complete review, go to CLASS 4 - TOPIC 03

Now that you've reviewed SIMPLE, COMPOUND AND COMPLEX SENTENCES, let's do the following activities:

<http://www.dailygrammar.com/291to295.shtml>
http://www.harcourtschool.com/activity/sensor/index_pre.html
<http://webschool.wash.k12.ut.us/language/lessons/compoundsentences.html>

Fonte: UFC Virtual – SOLAR (2013)

Não houve sugestões para a melhora dos trechos acima selecionados pelos discentes. Porém, as justificativas dos trechos foram quase todas semelhantes. O conteúdo de cada uma das justificativas se resumia em não conseguir compreender ou ver a relação da imagem com o texto verbal escrito e/ou não compreendiam nem sequer a figura inserida no material, exceto para as Figura 55 e 61.

Em relação à Figura 55, mesmo havendo uma relação entre o recurso multimodal imagem, no caso imagem de tabuleiro de xadrez, com o conteúdo, os pressupostos saussureano, os alunos tiveram dificuldade em compreender a relação estabelecida, uma vez que cem por cento (100%) dos alunos entrevistados desconhecem as regras do jogo de xadrez. Alguns alunos afirmaram que o único jogo de tabuleiro que conheciam era a “dama”. E ainda questionaram se as regras do xadrez são as mesmas que as da dama.

Na Figura 61, em que é estabelecida uma atividade com base na História do Pé Grande, apenas a imagem do Pé Grande com o texto, não foi suficiente para os alunos executarem o que foi solicitado, pois cem por cento (100%) relataram não conhecer essa história, inclusive indagando se se tratava da história da Perna Cabeluda.

Com base nessas duas figuras, 55 e 61, concluímos que é possível que, mesmo havendo relação entre recurso multimodal e texto verbal, não haja compreensão totalmente clara sobre o que quer dizer essa relação. Diante disso, lembramos que os semioticistas sociais reiteram que os elementos textuais devem estar inseridos em um contexto histórico-político-social-econômico para que se possa compreendê-los.

É importante salientar que o nível de proficiência leitora e do conhecimento de mundo do aluno compromete a sua interação com o material didático virtual, como demonstrado nas Figuras 55 e 61. O interessante dessa parte de seleção dos trechos e suas justificativas, no tocante ao recurso multimodal, culminam com as análises linguísticas já estudadas na seção anterior, em que o material do terceiro semestre sofreu menos indicações de trechos para análise que o material do primeiro, pois se justifica pelos recursos multimodais do material didático do terceiro semestre possuir um maior envolvimento e interações de pessoalidade maiores que no material do primeiro semestre. E também a coesão por conexão de informação, cujos elementos imagéticos exercem um papel ilustrativo e não adicionam nenhuma informação.

4.3 O professor coordenador e os recursos multimodais

Após coletar os dados dos alunos, foi elaborado e aplicado questionários personalizados ao segundo participante da nossa pesquisa, os professores coordenadores das disciplinas, com o propósito de investigar qual o objetivo dos recursos multimodais inseridos pelos autores para construção de sentido do texto nos materiais didáticos virtuais pelos autores.

Esse questionário é composto por quatro indagações. A primeira e a segunda questão desejam saber se os referidos participantes usam os recursos multimodais para dar uma boa aparência ao material didático ou para auxiliar na explicação do conteúdo ao aluno. A terceira busca saber se o professor desejaria usar outros recursos e o porquê. A quarta questão exhibe trechos do material didático citados no Questionário do Aluno, ou seja, nove (9) trechos do material do primeiro semestre e quatro (4) trechos do material do terceiro semestre.

Nessa questão, será traçado um paralelo entre a resposta do aluno e do professor que demonstrará qual foi o seu real intuito ao inserir os recursos multimodais em relação ao texto.

Como foi divulgado na metodologia, seriam três professores(as) coordenador(as) que responderiam a esse questionário, duas corresponsáveis pelo material do primeiro semestre e uma outra responsável pelo material do terceiro semestre. Ressaltamos que somente uma professora autora do material do terceiro semestre nos proporcionou um *feedback*. Contudo, tal fato não compromete a análise desta seção.

Como já mencionado anteriormente, as duas primeiras questões verificaram o uso dos recursos multimodais para dar uma boa aparência ao material didático ou para auxiliar na explicação do conteúdo ao aluno. O professor(a) coordenador(a) afirma que utiliza os recursos multimodais, de linguagem verbal, não-verbal e verbo-visual, para dar uma boa aparência para o material, assim como para auxiliar na explicação do conteúdo. Ainda, o autor(a) do material mostra-se preocupado como os recursos multimodais que complementam, explicam e que contribuem para a construção do sentido do texto. Há dois trechos³³ do questionário em que se expressa tal postura. Veja abaixo:

TRECHO 1

“Eu faço pelas duas coisas – para ilustrar, alegrar o material, e também pensando em ilustrar o texto verbal com o não verbal, as vezes como uma transdução³⁴ (no sentido do Kress), mas muitas vezes complementando, sabendo que o que está na imagem é fundamental para a composição do texto multimodal, ou seja, o conteúdo da imagem não está traduzido em palavras mas é necessário para construção de sentido do texto multimodal[...]”

TRECHO 2

“Os dois – sempre que penso em estética, para mim é difícil separar. Mas sempre tento estar consciente sobre o ponto em que auxilia e o ponto em que começa a atrapalhar[...]”

³³ O **TRECHO 1** se refere à primeira questão. E o **TRECHO 2** se refere à segunda questão do questionário.

³⁴ A **transdução** para Kress (2005) é quando o cérebro decodifica simultaneamente a linearidade da palavra e a espacialidade da imagem, ou seja, uma imagem consegue exprimir todo o conteúdo de um texto. Para van Leeuwen (2005) seria a mesma coisa de coesão por conexão de informação por relação de extensão por similaridade.

Face ao depoimento, o autor(a) revela uma preocupação quando produz o material didático e envia para a equipe de transição³⁵ do Instituto UFC Virtual. Segundo o(a) professor(a) Coordenador(a), ao elaborar o material didático virtual, durante a construção do seu texto, são usados todos os elementos multimodais que se é julgado pertinente na construção do sentido. Contudo, ao enviar o material para a equipe de transição, alguns desses recursos são retirados e/ou modificados, visto que quem analisa o material produzido pelo professor alega não ser propício naquele momento ou que determinados recursos modais não são possíveis de serem usados devido às limitações tecnológicas. Logo, alguns elementos saem diferentes do que fora desejado para um determinado trecho do material, desconstruindo o sentido almejado pelo(a) autor(a) e frustrando-o(a) algumas vezes, como é notório no final de cada trecho. A consequência disso será vista em seguida. Veja os trechos que remetem a tal preocupação:

TRECHO 1

“[...] O desafio é a transposição didática porque, as vezes, a gente tem uma ideia de composição do texto e o que a gente pensa sobre o arranjo, por ter já visto em outros ambientes. Porém, segundo a equipe técnica, não é possível obter para o nosso material absolutamente tudo (pelo que me foi dito: porque precisa ser desenvolvido pela nossa equipe técnica. Os recursos e os programas são fechados, privados, então mesmo que seja possível você encontrar possibilidades multimidiáticas no mundo virtual das mais alucinantes, muitas coisas que vocês propõem aqui esbarra na equipe técnica que tem limitações porque todos os recursos devem ser desenvolvidos pela nossa equipe técnica) – a universidade não compra do mercado privado, me parece. Então, no final fica aquele modelinho, sabe? Todo material que você abrir, são os mesmos recursos – abas, papiro etc etc, os ícones... é legalzinho mas limita, entende? É só aquilo, para todos. A gente propõe recursos e espera, quem sabe eles gostam da ideia e desenvolvem o programa para contemplar, ou não.”

TRECHO 2

“[...] Mas veja, nem sempre o que propomos é transposto do jeito que a gente quer. As vezes (senão muitas) o que a equipe técnica entende por marca tipográfica e

³⁵ Para se produzir o material didático virtual, há algumas etapas a serem cumpridas até chegar ao meio virtual. Primeiro, o material é elaborado fora do ambiente virtual pelo professor coordenador. Segundo, o professor coordenador passa para uma **equipe da instituição** que irá passar do meio impresso para o ambiente virtual. Nesse momento, a **equipe avaliará** se os recursos multimodais escolhidos pelo professor coordenador podem ser usados no meio virtual ou não.

transpõe destrói todos os sentidos que a gente quer construir com elas, negrito itálico, fontes que representam escrita a mão, por exemplo, fontes que representam textos antigos etc. esses sentidos paralinguísticos da multimodalidade.”

Ainda, por meio da questão três do questionário, o(a) professor(a) coordenador(a) afirma que os recursos multimodais usados no material didático virtual e propostos pelo Instituto UFC Virtual são insuficientes para a compreensão do conteúdo ou a construção do sentido no texto. Para tanto, o(a) mesmo(a) professor(a) sugere glossários com recurso de *mouse-over*, *hiperlinks* para tutoriais bilíngues e recursos de áudio. Também depõe que tenta fazer com que os alunos busquem pesquisar fora do AVA e construir o seu próprio material de estudo, como pode ser visto no seguinte depoimento:

“Eu penso que glossários com recurso de mouse-over é uma excelente ferramenta, os hiperlinks para tutoriais bilíngues, recursos de áudio, para outros lugares, ajudam muito. Penso que quanto mais tutorial o aluno tiver possibilidade de acessar, mais ele pode construir autonomamente [...] Então, as dicas são importantes e apostamos que como eles estão em situação favorável, online, de navegação, com as dicas eles criem habito de sair do solar para buscar ajuda na rede para as dificuldades que tiverem, não somente dentro do nosso material... é essa a esperança, que o material oriente a aprendizagem, como uma espinha dorsal, mas eles vão ter que construir o corpo, e há muito mais fora do solar do que dentro para que eles possam utilizar para aprender.”

E para finalizar a discussão desta seção, na última questão do instrumento de pesquisa aplicado aos professores coordenadores das disciplinas, foi solicitado que expusessem qual era o objetivo de cada imagem com o respectivo trecho à mostra, baseados nos trechos que foram selecionados pelos alunos pelo instrumento de pesquisa destinado a eles³⁶. Esse paralelo traçado entre o questionário do aluno e o do professor coordenador tinha o objetivo de obter mais um dado que mostrasse o porquê que os elementos multimodais não se integravam com o texto.

Como somente um professor coordenador da disciplina do primeiro semestre respondeu ao questionário, foi feita uma análise no trecho que lhe competia no material, resumindo-se somente a um trecho, da Figura 49. Nesse trecho o(a) autor(a) afirma que não

³⁶ Ver a questão no Apêndice D.

foi esse recurso escolhido para esse trecho. Segundo o(a) professor(a), esse recursos visual foi permutado quando passou para a equipe de transição do Instituto UFC Virtual, desconstruindo o sentido, como pode ser visto no Trecho 2: “[...] *Mas veja, nem sempre o que propomos é transposto do jeito que a gente quer. As vezes (senão muitas) o que a equipe técnica entende por marca tipográfica e transpõe destrói todos os sentidos que a gente quer construir com elas[...]*”

Apesar dos demais trechos, tanto do material do primeiro semestre quanto do terceiro semestre, não terem sido avaliados pelos respectivos professores que os elaboraram, foi possível ter um panorama geral mediante o depoimento de um desses professores. Ainda, em relação aos trechos, as análises linguísticas realizadas nas seções anteriores subsidiam também o porquê de os recursos multimodais não conseguirem construir um sentido com o texto verbal escrito.

4.4 O uso dos recursos multimodais em Materiais de EaD

Em um parâmetro geral, os recursos multimodais identificados e caracterizados nesta pesquisa, na sua maioria, não contribuem para a construção de sentido no texto do material didático virtual. É possível afirmar isso, devido aos dados apresentados neste trabalho de forma coerente e sólida, em que cada seção se confirmava algo que anteriormente foi discutido. Logo, podemos afirmar que:

- Os elementos multimodais usados nos materiais didáticos virtuais são numerosos e variados, utilizados para vários e diferentes fins;
- Dentro de uma classificação pré-definida durante a análise, verificou-se que a linguagem verbal prevaleceu como a preferida dos autores na utilização dos recursos multimodais nos materiais, com oitenta e três por cento (83%). Depois, a linguagem não-verbal aparece com quinze por cento (15%) da preferência de uso. E de uma maneira bem tímida, a linguagem verbo-visual, ocupando somente dois por cento (2%);
- Em uma análise linguística, sob a perspectiva da coesão composicional, foi possível verificar que os recursos multimodais referentes a *layout* são bem aplicados, dando destaque ao texto verbal escrito, com a centralidade das informações; as informações quando necessárias, por meio dos planos de fundo; a organização na tela de ferramentas, barras de tarefas e *links*;

- Continuando a análise linguística, sob a perspectiva dos dois tipos de linguagem (não-verbal e verbo-visual) envolvendo coesão por conexão de informações, cujas relações estabelecidas de elaboração por especificação (elementos imagéticos ilustrativos) e de elaboração por similaridade (elementos imagéticos como os ícones) são maioria, ou seja, os elementos imagéticos e os recursos gráficos (marcas tipográficas) inseridos nos materiais didáticos virtuais em análise realmente não contribuíram para a elucidação ou melhoramento da compreensão dos estudante, exceto a Linguagem verbal;
- Ainda na análise linguística, tomando como base a Linguagem não-verbal e verbo-visual, sob a perspectiva da função interativa, a impessoalidade na função por contato e por distância social é majoritária também são a maioria. E a função interativa por afastamento ou envolvimento, dentro desse contexto nem se afasta e nem se envolve ou mantém o afastamento;
- As análises linguísticas serviram como justificativa para mostrar o porquê de os recursos multimodais não interagirem de forma eficaz com o texto verbal escrito para a construção do sentido;
- Algumas imagens não participam de um contexto sócio-cultural do aluno, impossibilitando o aluno encontrar uma relação entre a imagem-texto-contexto;
- Os alunos selecionados têm dificuldades com os textos dos materiais didáticos virtuais;
- Os alunos também afirmam ter necessidade de outros recursos multimodais para a construção de sentido do texto e sugerem a inserção de mais elementos multimodais, como vídeo-aula elaborada pelos professores coordenadores das disciplinas, dentre outros;
- O professor coordenador da disciplina reconhece a importância do recurso multimodal, porém preocupa-se no momento de transição do meio impresso para o meio virtual do material.

Para encerrar essa seção, é *mister* comentar sobre os vídeos inseridos pela instituição de ensino ou sugeridos pelos autores. Esse recurso não entrou para a análise, visto que um vídeo era meramente descritivo sobre a aula que os alunos iriam começar a ler. E os

vídeos do *You Tube* são sugestões dos próprios autores, através de *links*, para os alunos acessarem, cujo conteúdo são *slides*, palestras ou entrevistas de difícil captação. E por não estarem inseridos diretamente nos materiais, não foram analisados. Observem que ambos não estão ligados diretamente na construção de sentido com o texto verbal escrito do material didático virtual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem acompanhado a evolução tecnológica da sociedade. Hoje, o computador é um aliado para o desenvolvimento educacional e transmissão de conhecimento, principalmente com a utilização da Internet que possibilita uma nova modalidade de ensino EaD, visto a dinâmica da velocidade da informação e as necessidades sócio-econômicas. (BRENNAND, 2002)

A modalidade de EaD tem adquirido novos adeptos a cada dia. Por consequência, os números de cursos de EaD também tem sido crescente para atender às necessidades desse público. Também, a demanda de cursos exige a produção de materiais didáticos apropriados para o meio virtual. (VILAÇA, 2010)

Este estudo se revela pertinente na medida em que se permitiu conhecer quais são os recursos multimodais existente nos materiais em EaD e suas características e como esses recursos se integram aos textos verbais para a produção de sentido, em um contexto que envolve o aluno, no qual é o receptor dos conteúdos desses materiais, e dos professores coordenadores das disciplinas, que são produtores dos materiais didáticos virtuais.

O estudo dos recursos multimodais justificou-se por analisar de que maneira o uso dos conjuntos multimodais tem contribuído para a construção de sentido nos textos dos materiais didáticos virtuais do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial.

Com base na justificativa, neste capítulo apresentamos as considerações finais desta pesquisa na qual nos propomos a responder quatro questionamentos durante a investigação:

a) Quais são os recursos multimodais presentes nos materiais didáticos virtuais, do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial?;

b) Como se caracterizam os recursos multimodais encontrados nos materiais didáticos virtuais, do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial?;

c) Quais dificuldades os alunos apresentaram na associação entre os recursos multimodais e o texto para a construção de sentido?;

d) Qual o objetivo do uso dos recursos multimodais inseridos pelos autores para construção de sentido do texto nos materiais didáticos virtuais das disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, na modalidade semipresencial?

Para responder a primeira pergunta, dois materiais didáticos virtuais, Teoria de língua e segunda língua e Língua Inglesa 3B, foram selecionados como *corpus* da pesquisa. À eles foram aplicados uma Lista de Checagem com o objetivo de investigar quais eram os recursos multimodais existentes nos materiais didáticos virtuais. Logo, esse instrumento nos mostrou que os recursos são muitos e variados, sendo aplicados de acordo com a necessidade do autor do material didático, cujos elementos são: marcas, esquema, links, imagens, emoticons, ícones, animações, balões explicativos, planos de fundos, vídeos, diagramas e história em quadrinhos.

A segunda pergunta é respondida por meio do mesmo instrumento de pesquisa da primeira pergunta, na qual visa caracterizar os elementos multimodais identificados. Para tanto, foi possível perceber que esses elementos podiam ser classificados em Linguagem verbal, Linguagem não-verbal e Linguagem verbo-visual. Ainda, verificou-se que a linguagem verbal prevaleceu como a preferida dos autores na utilização dos recursos multimodais nos materiais, com oitenta e três por cento (83%). Depois, a linguagem não-verbal aparece com quinze por cento (15%) da preferência de uso. E a linguagem verbo-visual, ocupando somente dois por cento (2%). Isto significa que a educação do Ensino Superior ainda predomina a Linguagem Verbal, apesar de vivermos em um mundo culturalmente visual/multimodal, principalmente no que concerne as novas tecnologias.

Também sobre a caracterização dos recursos multimodais, em uma perspectiva da coesão composicional, foi possível verificar que os recursos multimodais referentes ao *layout* são bem aplicados, dando destaque ao texto verbal escrito, com a centralidade das informações; as informações relevantes, quando necessário, são colocadas sobre o plano de fundo. Por fim, foi observado que há uma boa organização na tela das ferramentas, das barras de tarefas e dos *links*. E, segundo o depoimento do professor coordenador, a parte do *layout* é responsabilidade da equipe de transição do texto do material didático.

Sobre a perspectiva da coesão por conexão de informações, uma outra forma de caracterização dos recursos multimodais, observou-se que as relações de elaboração por especificação (elementos imagéticos ilustrativos) e por similaridade (elementos imagéticos como os ícones) correspondem a maioria das relações entre os recursos multimodais e o texto (do tipo não-verbal e verbo-visual) dos materiais didáticos virtuais, não contribuindo para a elucidação ou melhoramento da compreensão dos estudantes.

Para finalizar, a caracterização dos recursos multimodais, tomando como base de análise linguística somente a linguagem não-verbal e verbo-visual, sob a perspectiva da

função interativa, a impessoalidade na função por contato e por distância social é predominante. E quanto à função interativa por afastamento ou envolvimento, também se destaca tanto quanto.

Logo, na observância das análises linguísticas, é oportuno afirmar que, na maioria dos casos, os recursos multimodais que envolvem os não interagem com o texto verbal escrito para a construção efetiva do sentido. Tal fato, torna-se perceptível visto que cinquenta e cinco por cento (55%) dos alunos selecionados, a maioria, têm dificuldades com os textos dos materiais didáticos virtuais, o que responde a terceira pergunta. Ainda, respondendo a terceira pergunta, os discentes afirmam que os recursos multimodais empregados nos textos não contribuem para a formação de sentido do texto e, por consequência, a sua compreensão. O que pode ser confirmado com os resultados das análises linguísticas já supramencionadas. E a partir desses resultados, compreendemos o porquê de os alunos sentirem a necessidade de outros recursos multimodais para a construção de sentido do texto e sugerirem a inserção de mais elementos multimodais, como vídeo-aula elaborada pelos professores coordenadores das disciplinas, o glossário, animações gráficas, como desenhos animados, dentre outros.

E respondendo à última pergunta referente à esta pesquisa, o professor coordenador da disciplina reconhece a importância do recurso multimodal para a construção do sentido, tanto é que faz uso dele. Porém, após a elaboração do material didático, preocupa-se no momento de transição desse material para meio virtual, pois algumas vezes, os recursos multimodais são alterados ou retidos da proposta inicial de elaboração, desconstruindo o sentido do texto que o autor gostaria de ter transmitido.

Torna-se relevante mencionar que a Semiótica Social conduz uma discussão em que um texto deve estar inserido em um contexto social de um determinado grupo social. Ou seja, de acordo com Halliday (1978), se os recursos multimodais têm uma associação satisfatória com o texto, e estes não fazem parte do conhecimento de mundo do indivíduo ou da cultura em que está inserido, não constituirá nenhum sentido. E tal fato pode ser constatado em algumas relações entre a imagem e o texto que não fazem parte do contexto sócio-cultural do aluno.

É inegável a competência de todos que participam no processo de elaboração dos materiais didáticos virtuais, que envolve o professor coordenador, que é o autor do material didático, até a equipe de transição, que é quem adequa esse material para o meio virtual e disponibiliza nas plataformas. Porém, a título de sugestão, seria importante que todos que participam desse processo de elaboração do material didático, obtivessem o conhecimento linguístico, em especial sobre a Semiótica Social, para que os recursos multimodais fossem

aplicados de forma coesa e coerente no material, mesmo em caso de substituição de tais recursos.

Ainda como sugestão à equipe de transição do material didático para o meio virtual, seria interessante introduzir um profissional da área da linguística para compor a equipe. E mesmo tendo esse profissional, seria relevante sempre convidar o próprio autor do material a acompanhar todo o processo de transição para o meio virtual para evitar problemas na construção de sentido em seu texto.

E, por fim, sugere-se também que haja a inserção da vídeo-aula produzida pela instituição de ensino e pelo professor da disciplina, do glossário, dentre outros recursos sugeridos pelos alunos, perfeitamente possíveis de serem agregados aos textos verbais escritos e que são importantes meios de tentar construir sentido, sem perder a essência, a característica e o rigor acadêmico. Todo e qualquer elemento multimodal inserido em um material didático virtual não deve ter somente a preocupação de ilustrar, mas também de acrescentar informações e, quando necessário, explicar ao que está no texto verbal escrito.

Para os pesquisadores que se interessaram por essa temática, seria interessante aprofundar os estudos em cada um dos recursos multimodais propostos pelos alunos, com o intuito de caracterizá-los, investigar suas aplicabilidades e analisar como os elementos semióticos conseguem construir um sentido junto ao texto verbal escrito no material didático virtual. Também, torna-se pertinente realizar uma pesquisa com a mesma turma, em semestres diferentes com o intuito de analisar o amadurecimento dos alunos em relação aos recursos multimodais aplicados nos materiais e suas relações com o texto.

O estudo aqui realizado contribuirá para o aperfeiçoamento no uso dos recursos multimodais em textos verbais durante a construção do material didático virtual, bem como serve para chamar a atenção para a necessidade de conhecimento dos meios multimodais à disposição do autor e seus alcances, podendo ser transmitido por meio de curso de qualificação e/ou capacitação antes da fase de elaboração de material didático para esse fim. E tais cursos podem abranger os profissionais de diferentes áreas interessados na produção de materiais didáticos virtuais; da área de publicidade e propaganda; e da área de informática, com *web designer* e programador de diferentes programas e jogos.

Aos professores-tutores que ministram aulas na modalidade presencial, essa pesquisa proporciona um conhecimento de como se deve organizar uma aula que envolva o texto e diferentes recursos multimodais, fazendo com que tais recursos sejam mais um elemento que ajude o aluno na compreensão de um determinado conteúdo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR:** Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. Curitiba: 2013.

ARAÚJO, A. D. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. **Ling. (dis)curso**, vol.9, no.3, p.441-461, dez 2009.

ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (Orgs.). **EaD em tela:** docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ARNHEIM, R. **Art visual Perception.** Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1974.

AVERBUG, R. Material didático impresso para a Educação a Distância: tecendo um olhar. **Colabora**, Santos, v. 2, n. 5, p. 16-31, 2003. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n5/artigos/n_5/pdf/id_02.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2013.

BARBOSA, I. B. **Metodologia para a produção de material impresso para EaD.** Cursos: Formação de Professores para Educação a Distância, 2005. Disponível em: <<http://www.ead.ufsc.br/ambiente/mod/resource/view.php?id=132>>. Acesso em: 20 out. 2010.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies:** reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BARROS, C.S.G. **Psicologia e Construtivismo.** 1 Ed. São Paulo, Editora Ática, p.44-196, 2002.

BARTHES R. **Image, music, text.** London: Fontana, 1977.

BARTHES R. The death of author. **Image, music, text.** Hill and Wang, New York, p. 142-148, 1997.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BERNSTEIN, Basil. Comunicação verbal e socialização. *In*. COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Nacional, 1971, p. 83.

BERTI-SANTOS, S. S. Análise verbo-visual de textos em hipermídia: a charge. *In*: Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal, 8., 2007: São Paulo, SP. **Anais do VIII ENIL**, Organização de Beatriz Daruj Gil, Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, p. 1- 10, 2008.

BOEHRINGER INGELHEIM. Altura: 460 pixels. Largura: 876 pixels. 390 Kb. Formato JPEG. Disponível em: <<http://www.rvimola.com.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRENNAND, E.G.G. **As tendências pedagógicas na educação brasileira**. (Série Sala da Aula) João Pessoa: UFPB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais para elaboração de material didático para EaD no ensino profissional e tecnológico**. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAA23IAL/referencial-material-didatico-mec>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

BRASIL, do **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 03 out. 2011.

BUTT, D. G.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **The meaning potencial of language: mapping meaning systemically**. Book MS, 1998.

CAVALCANTE, M. M. **Língua portuguesa: Texto e discurso** –Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Routledge, London, 2001.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. v. 2, São Paulo: Ed. Cortez, p. 07 – 35, 2012.

DIGISONIC. Altura: 560 pixels. Largura: 276 pixels. 779 Kb. Formato JPEG. Disponível em: <<http://erildo2012.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

DIK, C. S. **Functional Grammar**. Dordrecht-Holland/Cinnamison-EUA: Foris Publicashions, 1978.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FREIRE, R. S.; COELHO, I. **Formação Continuada de Tutores**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013

FIORENTINE, L. MORAES, R. **Linguagens e interatividade na Educação a Distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIRTH, J. R. **Papers in Linguistics**. London: Oxford University Press, p. 162 – 193, 1957.

FONSECA, A. S. F. **As estratégias evidênciais no material didático impresso para aluno de EaD**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FORZA, C. Survey research in operations management: a process-based perspective. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 152-194, 2002.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. 7.ed. São Paulo : Contexto, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnica de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIVÓN, T. **Funcionalism and Grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GIVÓN, T. **Syntax I e II**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**. The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Edward Arnold, 143 – 166, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed.. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1991.

KELLY, C. Guidelines for designing a good ESL web site for ESL students. **The internet TESL journal**, v. 6, n. 3, 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Kelly-Guidelines.html>>. Acesso em: 10 set. 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2005.

HODGE, R.; KRESS G. **Social Semiotics**. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1988.

KRESS, G. Gains and losses: new forms of texts, knowledge and learning. In: **Computers and Compositions**. V. 22, n. 1, 2005, p. 5 - 22.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2nd ed. London; New York: Longman, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (Eds.) **Approaches to media discourse**. Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

KRESS, G. **Multimodality**: Challenges to thinking about language. 34.Ed. **TESOL Quarterly**, p. 336 - 340, 2002.

KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Ed. Routledge, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Methafors We Live By**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

LAMB, S. The crooked path of progress in cognitive linguistics. **Georgetown Roundtable Monograph Series on Languages and Linguistics**. Ed.24, 1971, p. 99 – 123.

LEHMANN, C. “Grammaticalization and related changes in Contemporary German”. In **Approaches to Grammaticalization**. v 2. Eds. E. C. Traugott & Heine. Amsterdam: Benjamins, 1991, p. 493-535.

LEMKE, J. L. **Travels in Hypermodality**. 2002. Disponível em <<http://vcj.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/3/299>>. Acesso em: 10 de jan. 2009.

LIMA, S. C. **Ensino de língua mediado por computador: um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa**. 2012. 139 f. Tese (doutorado) – Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

LYONS, J. **Linguagem e Linguística**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, p. 103 – 128, 1987.

LOBO-SOUSA, A. C. **Hipertextualidade**: uma abordagem enunciativa de hipertextos. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MALHOTRA, N. K; GROVER, V. An assessment of survey research in POM: from constructs to theory. **Journal of Operations Management**, v. 16, n. 17, p. 407-425, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, C.S. (Org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, p. 13-67, 2004.

MARTINEC R.; SALWAY. A. **A system for image-text relations in new (and old) media**. SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA, COMMUNICATION, v.4, p.337-371, 2005.

MARTINET, A. **Qu'est-ce que la linguistique fonctionnelle?**. V. 38, p. 11 – 18, 1994.

MONTEIRO, S. M. M. **Língua Inglesa 3A**: Compreensão e Produção Escrita. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará: 2010.

NEDER, M. L. C. **Produção de material didático para Educação a Distância**. Curso de Formação de Professores para Educação a Distância. Fevereiro de 2005. Disponível em: <<http://www.ead.ufsc.br/ambiente/mod/resource/view.php?id=126>>. Acesso em: 11 mai. 2011.

NEVES, M. H.de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins, 1997.

NEVES, M. H.de M. A gramática: **história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Ed. UNESP, p. 175 – 188, 2002,.

NOVELINO, M. O. Gramática Sistêmico-Funcional e o estudo de imagens em livro didático de inglês como língua estrangeira. In: International Systemic Functional Congress, XXXIII, jul. 2006, São Paulo. **Proceedings**. São Paulo: LAEL-PUC-SP, 2006, p. 315-330.

O'CONNELL, D. C.; KOWAL, S. Dialogical Genres: Empractical and Conversational Listening and Speaking. **Cognition and language: a serie in psycholinguist**. New York: Ed.Springer Verlag, 2012, p. 81 - 97.

PAIVA, V.M.O. Ambiente Virtual de Aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 353-370, dez. 2010.

PRIMATA, N. Altura: 660 pixels. Largura: 1023 pixels. 479 Kb. Formato JPEG. Disponível em: <<http://nerdprimata.com.br/2011/05/arte-em-3d-pinturas-de-rua-em-3d.html#UaF6HZymUoE>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

ROMÁN, E. Web-based instructional environments: tools and techniques for effective second language acquisitions. **International journal of English studies**, v. 2, n.1, p. 31-58, 2002.

ROYCE, T. Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual - Verbal Synergy. **TESOL Quarterly**, p.191 – 205, 2002.

SANTOS, F. R. da S.; SOUZA, M. Aspectos multimodais em editoriais da *Veja*. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, II, set. 2008, Recife. **Anais**. Recife: NEHTE-UFPE, 2008, p. 1-16.

SILVA, A. T. **Língua Inglesa V**: Compreensão e Produção Escrita. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2011.

SILVA, G. G. da. Multimodalidade em sala de aula: Um desafio. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Fascículo nº 5, 2008. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc_rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12655@1>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SMITH, A. G. **Testing the surf**: criteria for evaluating internet information resources. 1997. Disponível em: <<http://info.lib.uh.edu/pr/v8/n3/smit8n3.html>>. Acesso em: 16 out. 2004.

SOUZA, A. M. B. de. A linguagem verbo-visual das propagandas. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA (SePLA), 5º, 2009, Taubaté. **Anais do 5º Seminário de Pesquisa em Linguística Aplicada**, Organizadoras: Gabriela Zamponi; Maria Aparecida GarciaLopes-Rossi. Taubaté: Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, 2009. CD-ROM.

STURKEN, M.; CARTWRIGHT, L. **Practices of looking**: An introduction to visual culture. Oxford: Oxford University Press, 2001.

THOMPSON, S. A. Grammar and written discourse: initial vs. final purpose clauses in English. **Nottingham Linguistic Circular**. 13th Edition, 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês. **Projeto do Curso**. Disponível em: < <http://www.vdl.ufc.br/graduacao/default.aspx?i=i>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Altura: 700 pixels. Largura: 276 pixels. 334 Kb. Formato JPEG. Disponível em: < <http://solarpresencial.virtual.ufc.br> >. Acesso em: 28 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Altura: 400 pixels. Largura: 676 pixels. 394 Kb. Formato GIF. Disponível em: < <http://solarpresencial.virtual.ufc.br> >. Acessado em: 12 de Nov. 2013

VAN LEEUWEN, T. **Introduction Social Semiotics**. New York: Routledge, 2005.

VASCONCELOS, E. V. de P. **Língua inglesa 3A**: Compreensão e Produção Oral. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará: 2010.

VENTURA, C. S. M.; LIMA-LOPES, R. E. de. O Tema: caracterização e realização em português. **Direct Papers**. São Paulo / Liverpool, n. 47, p. 1-16, 2002.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

VIEIRA, L. C. F. **Língua Inglesa para fins específicos I**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

VILAÇA, M. L. C. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 1, p.89-101, 2010. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/issue/view/72>. Acesso em: 09 abr. 2013.

ZAVAN, A. Da escrita à revisão: o processo de produção de material para EaD. *In*: ARAÚJO, J. e ARAÚJO, N. **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes Editores, p. 209-236, 2013.

APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa destinado ao Aluno

QUESTIONÁRIO – ALUNO

Caro Aluno,

Por favor, responda as perguntas sobre o material didático virtual usado por você. O objetivo deste questionário é coletar dados para o melhoramento do material. Salientamos que suas respostas serão respeitadas na íntegra e sua identidade mantida sob sigilo.

I. MATERIAL DIDÁTICO VIRTUAL

1) Você considera o material didático virtual *fácil, intermediário ou difícil* para a **compreensão do conteúdo** por você? Marque a opção abaixo.

() Fácil () Intermediário () Difícil

OBS: Se a resposta for INTERMEDIÁRIA OU DIFÍCIL, responda a questão 2.

2) A que você atribui a dificuldade de compreender o conteúdo da disciplina?

- a-() Ao texto é compreensível, com linguagem acessível e adequada a minha realidade, dispensando quaisquer elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.)
- b-() Aos elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) que não atrapalham na compreensão do conteúdo de um texto que você considera ter um nível de linguagem acessível, mas também não contribuem.
- c-() Aos elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) que atrapalham na compreensão do conteúdo de um texto que você considera ter um nível de linguagem acessível.
- d-() Ao texto que não possui um nível linguagem acessível e nem alto e aos elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) que não ajudam a explicá-lo.
- e-() Ao texto que está em um nível de linguagem alto.
- f-() Ao texto que está em um nível de linguagem alto e aos elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) que não ajudam a explicá-lo.
- g-() Ao texto que está em um nível de linguagem alto, porém os elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) ajudam a explicá-lo.

II. SOBRE OS ELEMENTOS IMAGÉTICOS

1) Marque o(s) elemento(s) que poderia(m) ser utilizado(s) em seu material virtual para auxiliar o texto verbal e melhorar a compreensão do conteúdo: **(Pode mais de uma opção)**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Imagens | <input type="checkbox"/> Avatar |
| <input type="checkbox"/> Vídeo You Tube | <input type="checkbox"/> Animações gráficas |
| <input type="checkbox"/> Vídeo-aula do professor elaborada pela própria instituição. | <input type="checkbox"/> Marcas gráficas (negrito, itálico, sublinhado, variação dos tipos, tamanhos e cores das fontes, criação de abas dentro do texto) |
| <input type="checkbox"/> Glossários | |

1.1) Justifique cada um dos elementos marcado?

2) Destaque pelo menos **todos trechos (Elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, parte do texto em negrito, itálico, etc.) + texto)** do seu material didático virtual desta disciplina que, na sua visão, poderia ser melhorado e modificado devido a sua dificuldade em compreender o conteúdo. Justifique e sugira como.

Cite os trechos seguindo este modelo: Aula/Tópico/Seção → Justificativa e sugestão.

Grato pela sua cooperação!

4) Baseado nos trechos abaixo retirados do seu material didático virtual, disserte qual o seu objetivo ao adicionar os elementos imagéticos (fotos, figuras, animações, etc.) ao texto?

TRECHO 1 – Aula 1/Tópico 1

De acordo com Martin (2003, p.55-56) a linguagem é o conjunto das condições que tornam possível a construção da língua. A linguagem apresenta as mesmas condições para qualquer língua, pois é inerente ao ser humano, ligada a espécie. Assim, toda criança que possua as capacidades mentais saudáveis é capaz de adquirir uma ou mais de uma língua, não importa qual seja.

Um problema fascinante é o da "origem" da linguagem: há quem defenda que a linguagem é inata, e outros que acreditam que a linguagem é adquirida socialmente. Este debate sempre nos leva a confrontar linguagem humana e linguagem animal. Sobre isso, Martin (op.cit.) diz que a linguagem animal pode ser simbólica, como é a linguagem humana, mas que não apresenta relação de signos, não apresenta predicção e nem conceitualização, que são características da linguagem humana.

Ainda sobre a origem da linguagem, podemos acrescentar alguns aspectos:

- 1.A origem da linguagem seria a imitação dos sons naturais e animais
- 2.A linguagem nasce por imitação dos gestos
- 3.A linguagem nasce da necessidade
- 4.A linguagem nasce das emoções



Precisamos notar que essas afirmações não são excludentes, isto é, a linguagem, muito provavelmente nasceu da combinação de todas as formas de expressão citadas anteriormente.

1.2 O QUE É A LINGUÍSTICA?



TRECHO 2 – Aula 1/Tópico 1

1.3 "O QUE É LÍNGUA"?

No caso dos brasileiros, há a imediata associação com o português. Não resta dúvida que o português é a língua usada por uma vasta gama de habitantes (por volta de 190 milhões) que atualmente vivem no país. Então, o português, no Brasil, é o sistema de comunicação mais usado por seus habitantes, ou seja, a língua dos brasileiros. Sabemos também que não é a única língua falada por nossos compatriotas, assim como reconhecemos as variações regionais.

Um ponto geralmente aceito na linguística é o de que a complexidade dos objetos de estudo, a linguagem e as línguas, torna imperativa a necessidade de estabelecer uma seleção entre os fenômenos a serem descritos. Quem primeiramente reconheceu essa necessidade foi o próprio Saussure, na célebre afirmação de que "outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo nada de semelhante ocorre. (...) Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, (...) é o ponto de vista que cria o objeto" (Saussure, 1977, p. 15 apud Pezatti, 2005, p. 165).

TRECHO 3 – Aula 1/Tópico 3

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA

AULA 01: ORIGEM DA LINGUÍSTICA

TÓPIC 03: AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA LÍNGUA



Fonte

Objetivos:

- Como a aquisição da língua é estudada
- Que fatores influenciam a aquisição da língua materna e da segunda língua.

Como vimos no tópico 1 um dos aspectos mais fascinantes no desenvolvimento dos humanos e a capacidade inata para aprender uma língua. Algumas teorias se ocupam em explicar como a língua é aprendida. Exploraremos aqui três visões teóricas centrais sobre aquisição de língua materna.

Na visão **behaviorista**, acredita-se que aprender uma língua é uma mera questão de formação de hábito e imitação. É ao receber input do ambiente em que está inserido que os bebês passam a reconhecer, imitar e praticar os sons familiarizando-se com os modelos de fala, até que em um dado momento de seu desenvolvimento passem a reproduzi-los.

TRECHO 4 – Aula 1/Tópico 3

A TEORIA COGNITIVISTA-INTERACIONISTA

Para os cognitivistas interacionistas, a aprendizagem é um processo pelo qual se ganha ou muda de ideias, perspectivas, expectativas, ou linhas de pensamento. Ao discorrerem sobre o processo de aprendizagem dos alunos, eles preferem usar os termos pessoas, ambiente psicológico e interação ao invés de organismos, ambiente físico ou biológico e ação e reação.



Consequentemente, um professor behaviorista deseja ver a mudança no comportamento observável do aluno, enquanto que o interacionista espera poder ajudar o aluno a perceber e formular sua própria compreensão de problemas e situações significativas.

TRECHO 5 – Aula 2/Tópico 1



Fonte

Você já jogou xadrez? Mesmo que nunca tenha jogado, certamente conhece pelo menos um pouco deste jogo praticado mundialmente, não é?

Então, imagine-se incumbido da tarefa de ensinar o jogo a um amigo. Qual seria o seu ponto de partida? Você convidaria seu amigo para iniciar um jogo e, na experiência interativa, buscaria construir com ele o conhecimento desejado, ou você primeiramente explicaria as regras do jogo?

Em suas reflexões sobre os fenômenos da linguagem, Ferdinand de Saussure lança mão da metáfora do "jogo de xadrez". Com esta metáfora, Saussure define os princípios básicos da Linguística Estruturalista e, apoiando-se na noção de "valor", propõe uma série de distinções básicas, como língua x fala, sincronia x diacronia, forma x substância, significante x significado.



PARADA OBRIGATÓRIA

Você deve estar se perguntando como Saussure compara o jogo de xadrez ao estudo da linguagem. Para saber sobre isso, [clique aqui](#) (Visite a aula online para realizar download deste arquivo.).

TRECHO 6 – Aula 3/Tópico 1



REFLEXÃO

Você já observou como uma criança aprende a sua língua materna?

Liste suas idéias iniciais a este respeito antes da leitura. A seguir, compare -as às propostas que seguem no texto deste tópico.

Esta reflexão é o nosso ponto de partida para o estudo aqui proposto!

O que é gramática gerativa?



Fonte

O que se convencionou chamar de gramática gerativa é, na verdade, um Programa de Pesquisa que tem como objetivo maior responder o que Noam Chomsky intitulou de o Problema de Platão, ou seja: como a criança sabe tanto sobre a sua língua sem ter jamais estudado sobre ela? E qualquer um de nós, que já tenha convivido com uma criança de 0 a 6 anos, já presenciou estes fenômenos sem ter se dado conta do que eles indicam. Vejamos. É comum, que a criança por volta dos 3 anos produza sentenças como a abaixo:

(1) *Eu fazi tudo.

Que conhecimentos linguísticos estão embutidos nesse "fazi"? Observe que a criança "quebra" o verbo fazer no lugar certo, separando o radical de fazer (faz-) da desinência verbal (-i). Ela sabe exatamente a morfologia da sua língua, pois este '-i' significa:

. Pretérito
perfeito

. Primeira pessoa do
singular

TRECHO 7 – Aula 3/Tópico 3

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA

AULA 03: GERATIVISMO

TÓPICO 03: A TEORIA GERATIVA E A RELAÇÃO LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Caro(a) aluno(a), seja bem vindo(a) ao tópico 3 da aula 3 do Módulo Teorias de Língua e Segunda Língua. É objetivo deste tópico continuar a conceituar a Gramática Gerativa proposta por Noam Chomsky.

Os objetivos específicos deste tópico são os de comparar e contrastar os conceitos de princípios e parâmetros, e reconhecer a contribuição do Programa Minimalista para os estudos de diferentes línguas. Tenha uma boa aprendizagem!



Dada a velocidade com que a criança adquire a língua a que está exposta, Chomsky adianta que levaria muito tempo marcar todas aquelas regras, mesmo sendo através da faculdade da linguagem. Após estudar todas as regras apresentadas, ele postula que o conjunto de regras que era comum para todas as línguas seriam princípios, que já viriam prontos dentro da faculdade da linguagem, uma vez que são os mesmos para todas as línguas; e os haveria também os parâmetros, que seriam marcados pela criança de acordo com a língua de sua experiência.

TRECHO 8 – Aula 5/Tópico 2

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA

AULA 05: PSICOLINGÜÍSTICA

TÓPICO 02: MÉTODOS DE PESQUISA PSICOLINGÜÍSTICA



Fonte

Como vimos no tópico 1, o estudo da psicolinguística se concentra nos mecanismos e nas operações subjacentes ao processamento da linguagem. As questões de interesse de seus estudiosos dizem respeito a "como a linguagem é realizada". É possível encontrar em pesquisas psicolinguísticas análises que se debruçam sobre como as palavras complexas e as sentenças são compostas no ato da fala ou sobre a maneira como tais aspectos estão subdivididos em seus constituintes nos atos da leitura e da escuta, por exemplo.

Precisamos levantar uma questão primordial nas pesquisas psicolinguísticas. Em sua metodologia, o fator que a norteia é que os usuários da linguagem não tem consciência dos detalhes do processamento da linguagem. Quando assumimos que tais processos são subconscientes, admitimos um desafio a ser enfrentado por seus pesquisadores. Já que a maioria de seus processos não podem ser observados a olho nu, por observação direta, o processamento mental da linguagem requer a inferência de eventos por parte dos pesquisadores.

TRECHO 9 – Aula 5/Tópico 3

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA

AULA 05: PSICOLINGÜÍSTICA

TÓPICO 03: A RELAÇÃO ENTRE PSICOLINGÜÍSTICA E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA



Fonte

McLaughling, ao escrever sobre as implicações dos estudos e das pesquisas na psicolinguística, aponta a existência de vantagens de tal abordagem para o estudo da aprendizagem de uma língua estrangeira. Porque os professores de línguas estrangeiras partem do mesmo pressuposto básico dos psicólogos, as análises sobre a aprendizagem são consideradas correspondentes. Por exemplo:

1. Professores de língua estrangeira assumem que o aprendizado de uma língua é uma habilidade que só será adquirida através da prática.
2. Que aprendizes de língua materna distintas não farão os mesmos erros no desempenho de suas tarefas no aprendizado da língua alvo.
3. que professores de línguas estrangeiras são conscientes da importância do papel que representam a atenção e o esforço cognitivo exigido na realização das tarefas na L2, e por isso são capazes de modificar a linguagem ao se dirigir a alunos não-fluentes, ajustando a "complexidade" de seus discursos às necessidades do aprendiz.

Grato pela sua cooperação!

TRECHO 3 – Aula 3/Tópico 1

Tópico 01: Comprehending Non-Fiction Narratives

Non-fiction narratives

Fiction narratives are imaginary stories. They might be based on real facts, but this is most of the time not necessarily true. Non-fiction narratives, on the other hand, are real stories, based on true facts. Examples of this type of text are very commonly found in newspapers and magazines. Newspapers articles are, for example, most of the time a genre in which non-fiction narratives are frequently found. In order to tell people some news reporters write about what happened; that is, they write stories that have really happened – non-fiction narratives. Non-fiction narratives are also found in the genres biographies and autobiographies. When someone writes a biography or an autobiography, he/she writes a true story.



Fonte¹

In Class 3 we will be studying the organization of non-fiction narratives and how to summarize them.



Fonte²

As you learned in Class 2, narratives are usually written in chronological order. As in fiction, non-fiction narratives are also often written in chronological order and have the same elements found in

(FOQUE NA IMAGEM QUE POSSUI INTERROGAÇÕES)

TRECHO 4 – Aula 6/Tópico 4

- **Complex sentence:** has a dependent clause and one or more independent clauses. Remember that a dependent clause is introduced by a subordinating conjunction (because, while, whenever, if, although, even though, so that, since etc.).

To see an Example

Example: The White Lady threw herself off cliff since she could not find the body of her missing daughter.



***If you want to go through a complete review, go to CLASS 4 - TOPIC 03**

Now that you've reviewed SIMPLE, COMPOUND AND COMPLEX SENTENCES, let's do the following activities:

<http://www.dailygrammar.com/291to295.shtml>

http://www.harcourtschool.com/activity/sensort/index_pre.html

<http://webschool.wash.k12.ut.us/language/lessons/compoundsentences.html>

Grato pela sua cooperação!

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA

AULA 01: ORIGEM DA LINGUÍSTICA

TOPIC 01: BUILDING ARGUMENT



MULTIMÍDIA

Ligue o som do seu computador!

OBS.: Alguns recursos de multimídia utilizados em nossas aulas, como vídeos legendados e animações, requerem a instalação da versão mais atualizada do programa Adobe Flash Player[®]. Para baixar a versão mais recente do programa Adobe Flash Player, [clique aqui!](#)

(<http://www.adobe.com/products/flashplayer/>)

PALAVRA DA COORDENADORA DA DISCIPLINA DE TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA

Accese o solar para assistir o vídeo de apresentação do professor.

Caro(a) aluno(a), seja bem vindo(a) ao tópico 1 da aula 1 do Módulo Teorias de Língua e Segunda Língua! É objetivo deste tópico e reconhecer/identificar os conceitos básicos de linguagem, língua e linguística como ciência.

Os objetivos específicos deste tópico referem-se reconhecimento dos seguintes aspectos:

1. Predisposição humana para utilizar a linguagem
2. Todas as línguas são criativas, possuem uma gramática e sofrem mudanças com o tempo,
3. Todas as gramáticas, independente da língua materna falada, são semelhantes em seus fundamentos básicos,
4. Conhecimento gramatical é subconsciente para quaisquer falantes nativos da língua.



MULTIMÍDIA

Clique aqui (<http://www.youtube.com/watch?v=xUSSnQOPYRE>) para assistir um vídeo fantástico onde se discutem os conceitos de "língua" e "linguagem".

1.1 O QUE É LINGUAGEM?

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

"A linguagem é, assim, a forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes."

Marilena Chauí

Fonte

([HTTP://WWW.UCM.ES/INFO/ESPECULO/NUMERO31/MEMOPALL.JPG](http://www.ucm.es/INFO/ESPECULO/NUMERO31/MEMOPALL.JPG))

São inúmeros os textos e obras que se ocupam em esclarecer, definir e refletir sobre as questões da linguagem humana e sobre os fenômenos linguísticos. No entanto, atrelados a complexidade da linguagem e seus fenômenos, também podemos perceber o fascínio que ela exerce e que sempre exerceu sobre o homem. A variedade de possibilidades que a linguagem humana permite é assustadora. Não é de uma mera questão de nomear as coisas. A linguagem vai além.

Através do uso da linguagem somos capazes de criar, transformar o universo no qual estamos inseridos, interagir com as pessoas e o mundo que nos circunda, viver em sociedade, falar sobre o passado e o presente, projetar os pensamentos para o plano futuro e exprimir nossa visão de mundo, por exemplo. Por tais razões, podemos afirmar com segurança que esse campo de estudo configura-se como vasto e abrangente.

Não há quem discorde que aprender uma língua é fundamentalmente um grande feito. A curiosidade e os questionamentos que permeiam a linguagem e seu uso vêm em seus primórdios da filosofia. Foi a filosofia, que durante muito tempo, ocupou-se em questionar sobre a origem e as causas da linguagem.

Chauí (2003) aponta que nos primórdios da Grécia, surge o questionamento: A linguagem é natural aos homens ou é uma convenção social? As visões daquela época baseiam-se nas obras de Aristóteles, Rousseau, Platão e Hjelmslev:

ARISTÓTELES ROUSSEAU PLATÃO HJELMSLEV

ARISTÓTELES

Em sua obra *Política*, afirma que somente o homem e um animal político, isto é, social e cívico, porque somente ele é dotado da capacidade de comunicação através da linguagem. Os outros animais possuem voz, com a qual conseguem exprimir prazer e dor, no entanto, o homem possui a *palavra (logos)*, com a qual pode exprimir o bom e o mau, o justo e o injusto (Chauí, 2003 p. 147).

Versão Eletrônica

ARISTÓTELES



Em sua obra *Política*, afirma que somente o homem e um animal político, isto é, social e cívico, porque somente ele é dotado da capacidade de comunicação através da linguagem. Os outros animais possuem voz, com a qual conseguem exprimir prazer e dor, no entanto, o homem possui a *palavra (logos)*, com a qual pode exprimir o bom e o mau, o justo e o injusto (Chauí, 2003 p. 147).

ROUSSEAU



No primeiro capítulo do *Ensaio sobre a origem das línguas*, Rousseau apoia a afirmação de Aristóteles, assegurando que *a palavra distingue os homens e os animais. A linguagem distingue as nações entre si. Não se sabe de onde é um homem até que ele tenha falado.* (Chauí, 2003 p. 148). Ainda sobre a importância da linguagem, ele reitera que a

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

linguagem nasce da profunda necessidade de comunicação. (Chauí, 2003 p. 147).

PLATÃO



No diálogo *Fedro*, dizia que a linguagem é um pharmakon (palavra grega, da qual vem o vocábulo farmácia, que em português se traduz por poção. Poção possui três sentidos centrais = remédio, veneno e cosmético). (Chauí, 2003 p. 147).

HJELMSLEV



Escrevendo sobre a teoria da linguagem, considera que a linguagem é inseparável homem, seguindo-o em todos os atos, sendo *o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, com o qual influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana.* (Chauí, 2003 p. 147).

A partir daí, séculos mais tarde, chega-se à conclusão que a linguagem, entendida como capacidade de expressão inata aos seres humanos, é natural; mas as línguas, entendidas como a expressão humana, dadas determinadas características históricas, geográficas, econômicas, políticas e culturais, nas quais elas se circunscrevem, são convencionais. É importante ressaltar, no entanto, que uma vez uma língua seja constituída, ela passa a ser considerada e a funcionar como natural.

De acordo com Martin (2003, p.55-56) *a linguagem é o conjunto das condições que tornam possível a construção da língua.* A linguagem apresenta as mesmas condições para qualquer língua, pois é inerente ao ser humano, ligada a espécie. Assim, toda criança que possua as capacidades mentais saudáveis é capaz de adquirir uma ou mais de uma língua, não importa qual seja.

Um problema fascinante é o da "origem" da linguagem: há quem defenda que a linguagem é inata, e outros que acreditam que a linguagem é adquirida socialmente. Este debate sempre nos leva a confrontar linguagem humana e linguagem animal. Sobre isso, Martin (op.cit.) diz que a linguagem animal pode ser simbólica, como é a linguagem humana, mas que não apresenta relação de signos, não apresenta predicação e nem conceitualização, que são características da linguagem humana.

Ainda sobre a origem da linguagem, podemos acrescentar alguns aspectos:

- 1.A origem da linguagem seria a imitação dos sons naturais e animais
- 2.A linguagem nasce por imitação dos gestos
- 3.A linguagem nasce da necessidade
- 4.A linguagem nasce das emoções

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre



Precisamos notar que essas afirmações não são excludentes, isto é, a linguagem, muito provavelmente nasceu da combinação de todas as formas de expressão citadas anteriormente.

1.2 O QUE É A LINGÜÍSTICA?

Somente a partir do século XX é que a linguística avança em direção aos principais fundamentos que a formam propriamente.

Uma boa explicação sobre o conceito de linguística é encontrada em Martin (2003) que diz que esta é, antes de tudo, uma disciplina empírica: ela incide sobre um objeto – as línguas e a linguagem. O objeto de estudos da linguística preexiste ao seu estudo, diferentemente de outras ciências, como a matemática ou a lógica, pois a linguagem matemática ou lógica não existe sem o matemático ou o lógico. As línguas naturais, como o português, o espanhol, o francês, o inglês etc. não têm nenhuma necessidade do linguísta para existir.

O primeiro objetivo do linguísta, assim, é descrever o que a realidade lhe propõe. Mas é preciso entender, como ponto de partida, que a língua (o português, o espanhol, o inglês) não é diretamente observável. O que podemos observar são produções linguísticas. Assim, a língua em si só pode ser objeto de uma construção teórica.

Dessa maneira, a linguística é obrigatoriamente uma ciência teorizadora, no sentido de que é tarefa do linguísta não somente descrever a língua, mas também explicá-la, dizer por que os fatos são como são. Devemos entender também que uma explicação não pode escapar a uma teoria, que prediz o que é possível e exclui o que não é possível na língua estudada, e que explique as razões para isso.

Vamos considerar os seguintes fundamentos:



FÓRUM

Após a ler os textos desta aula e assistir aos vídeos sugeridos, entre outros materiais que você pode usar para sua pesquisa, discuta no primeiro fórum os conceitos de “língua”, “linguagem” e “Linguística” encontrados.

Para isso, lembre-se que não há uma resposta única e correta, mas sim vários pontos de vista diferentes sobre os fenômenos “língua” e “linguagem” e a ciência que deles se encarrega (a Linguística).

Portanto, é importante que você sempre coloque a referência que está utilizando em cada uma de suas contribuições no fórum.

Tente trazer variados pontos de vista para este fórum e comentar as contribuições de seus colegas!



MULTIMÍDIA

Assista o vídeo abaixo:

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

Clique Aqui (<http://www.youtube.com/watch?v=VNajh9H8Qa8>) Para assistir ao vídeo e obter uma definição concisa do que pode significar "Linguística".



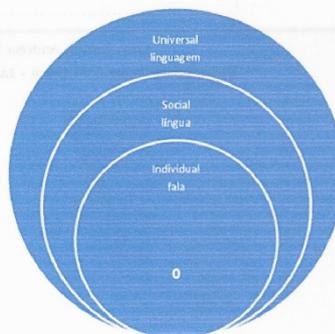
1.3 "O QUE É LÍNGUA"?

No caso dos brasileiros, há a imediata associação com o português. Não resta dúvida que o português é a língua usada por uma vasta gama de habitantes (por volta de 190 milhões) que atualmente vivem no país. Então, o português, no Brasil, é o sistema de comunicação mais usado por seus habitantes, ou seja, a língua dos brasileiros. Sabemos também que não é a única língua falada por nossos compatriotas, assim como reconhecemos as variações regionais.

Um ponto geralmente aceito na linguística é o de que a complexidade dos objetos de estudo, a linguagem e as línguas, torna imperativa a necessidade de estabelecer uma seleção entre os fenômenos a serem descritos. Quem primeiramente reconheceu essa necessidade foi o próprio Saussure, na célebre afirmação de que "outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo nada de semelhante ocorre. (...) Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, (...) é o ponto de vista que cria o objeto" (Saussure, 1977, p. 15 apud Pezatti, 2005, p. 165).

Na visão saussuriana, a linguagem, tem a característica específica de ser articulada, podendo ser desmembrada em unidades significativas menores. A língua é o resultado que vem a partir da capacidade humana de produzir signos e colocá-los em um sistema. Note-se que dessa forma, há a particularização do termo ao considerarmos a inserção do âmbito social. Assim, a língua é o objeto de estudo da linguística. A fala, por sua vez, é a execução solitária da significação do mundo, restringindo-se ao âmbito do falante, usuário, que com suas características e capacidades próprias exprime seu pensar.

Nesse sentido, vamos, em termos de abrangência a partir do fenômeno linguístico, que conota a generalidade máxima, constituindo o termo *linguagem*; para a particularidade, compondo o termo *língua*; chegando a individualidade, que por sua vez, circunscreve o termo *fala*.



ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

PARADA OBRIGATÓRIA

Visitem o site do **MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA**, cliquem no ícone textos e leiam o texto de Ataliba t. de Castilho que trata do que se entende por língua e linguagem. (Visite a aula online para realizar download deste arquivo.)

Ainda na exploração do questionamento acerca dos conceitos de língua e linguagem, **VAMOS** pensar na abrangência que ele possui. Recorram a consulta do dicionário, entrevistem brevemente duas pessoas de faixa etária distinta (ex: um adolescente e um adulto na faixa dos 50 anos) e anotem suas respostas (elas serão postadas na atividade de fórum). A partir das entrevistas e dos vários significados encontrados, elabore a amplitude das noções de língua.

RESUMINDO

Versão Eletrônica

RESUMINDO

A principal característica da linguagem humana é a **CRIATIVIDADE**. A linguagem é usada na medida em que seus usuários a veiculam objetivando a comunicação, expressão e o pensamento. A linguagem é um sistema de sinais com função indicativa, expressiva, comunicativa e conotativa e os falantes de uma língua tem acesso a uma gramática (O sentido de gramática ao qual nos referimos aqui é o intricado sistema de conhecimento que engloba sons, significados, forma e estrutura.), que representa um sistema mental (**SUB-CONSCIENTE**) que permite com que frases e orações ora inéditas, ora familiares sejam formuladas e interpretadas. A gramática é responsável por regular a maneira como a língua é articulada e percebida, assim como pelos padrões de sons emitidos, pela formação de palavras e orações e pela interpretação que realizamos.

Toda e qualquer língua é detentora de uma gramática que se faz semelhante quando consideramos sua capacidade potencial de expressão. Todo e qualquer falante de uma língua possui o conhecimento (sub-consciente) da gramática em questão. A existência de tais **SISTEMAS LINGÜÍSTICOS** nos seres humanos é resultado da sua **PREDISPOSIÇÃO** anatômica e cognitiva única. Estes aspectos não são encontrados em outras espécies.



Responsável:
Universidade Federal do Ceará - Instituto UFC Virtual



ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA

AULA 01: ORIGEM DA LINGÜÍSTICA

TOPIC 02: CLASSIFICAÇÃO DAS LÍNGUAS

Objetivos:

- Como línguas distintas podem ser classificadas de acordo com as semelhanças fonológicas, morfológicas e sintáticas.
- Como as línguas se relacionam geneticamente.
- A relação das línguas da família indo-européia.

Sabemos da existência de milhares de línguas e cada uma delas possui seus próprios sons, sintaxe e vocabulário. Porém, são os aspectos em comum dessas línguas que permitem com que os estudiosos da língua (lingüistas) agrupem-nas com base nas semelhanças encontradas.

2.1 DISTINÇÃO ENTRE LÍNGUA E DIALETO

O teste básico para diferenciar língua de dialeto requer o reconhecimento do critério de inteligibilidade mútua. Por inteligibilidade mútua entendemos que as variações lingüísticas empregadas por usuários de uma mesma língua são compreendidos por falantes das outras variações. Por exemplo: o português do Brasil e o português de Portugal são classificados como a mesma língua, embora com variações.

Frequentemente são os fatores históricos, político-sociais, culturais e religiosos que passam a interferir ao abordarmos tais determinações lingüísticas.

Na lingüística contemporânea, geralmente usamos três abordagens para classificar as línguas:

CLASSIFICAÇÃO GENÉTICA

TIPOLOGIA LINGÜÍSTICA

CLASSIFICAÇÃO AÉREA/GEOGRÁFICA

CLASSIFICAÇÃO GENÉTICA

compreende classificar as línguas de acordo com sua descendência. Línguas que nasceram a partir do mesmo antecessor são agrupadas conjuntamente, por estarem geneticamente relacionadas.

TIPOLOGIA LINGÜÍSTICA

compreende classificar as línguas sem considerar a sua composição genética, levando em consideração as características estruturais.

CLASSIFICAÇÃO AÉREA/GEOGRÁFICA

compreende a identificação das línguas de acordo com suas características em comum. Línguas em contato empregam com frequência palavras, morfemas, sons e até características sintáticas umas das outras, o que faz com que elas se assemelhem, embora não façam parte da mesma composição genética.

CLASSIFICAÇÃO GENÉTICA	CLASSIFICAÇÃO GENÉTICA
TIPOLOGIA LINGÜÍSTICA	compreende classificar as línguas de acordo com sua descendência. Línguas que nasceram a partir do mesmo antecessor são agrupadas conjuntamente, por estarem geneticamente relacionadas.
CLASSIFICAÇÃO AÉREA/GEOGRÁFICA	

Versão Eletrônica

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

Clique aqui (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=so102-44502006000200005) e leia o texto da revista delta sobre tipologia das línguas, encontrado no endereço abaixo:

Quando o homem começou a falar, não se sabe ao certo... Cerca de 60 mil anos a.C. a hipótese de imitação dos sons da natureza é bastante aceita, como vimos anteriormente.

Duarte, 2003, afirma que existem algumas teorias (Otto Jespersen) que exploram este aspecto:

1. Bow-wow: imitação dos sons de aves e animais
2. Pooh-pooh: sons nasceram como respostas naturais (instintivas) a dores, sustos, raiva, prazer e outras emoções
3. Ding-ding: surgimento por reações a estímulos externos
4. Yo-he-yo: pelo esforço físico no trabalho em conjunto, em ritmos, originando os cantos e depois a linguagem
5. La-la: impulsos românticos



MULTIMÍDIA

Vamos refletir mais um pouco sobre o conceito de “Linguística”? Para isso, clique aqui (<http://www.youtube.com/watch?v=VNajh9H8Qa8&feature=related>) e assista ao vídeo.

2.2 COMO NASCEU O LATIM?

Os Romanos viviam entre guerras e conquistas. É do conhecimento comum que desde a antiguidade eles tinham escolas e professores particulares, o que demonstra que compreendiam a importância da linguagem para a dominação de outros povos.

O latim surgiu no centro da Itália, antiga região do Lácio. Era a língua dos camponeses, mercadores e soldados. O Latim pertence a família das línguas indo-europeias. Os primeiros registros escritos datam do século III A.C. O Latim deu origem a diversas línguas românicas (espanhol, português, francês, catalão, galego, romeno e italiano), influenciou línguas como o inglês e o alemão, ainda hoje serve de base para nomenclatura científica.

Algumas curiosidades (Duarte, 2003. O guia dos curiosos.):

- Era composto de 4 mil palavras.
- O alfabeto possuía 23 letras.

O uso popular do latim terminou no império Bizantino dando lugar ao grego.

2.3 O INDO-EUROPEU

Algumas curiosidades

- Era composto de 4 mil palavras.
- O alfabeto possuía 23 letras.

Versão Eletrônica

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

Não deixou registros escritos e por isso não se conhece a idade do idioma nem quais povos o utilizaram para se comunicar. Mesmo assim, seus rastros podem ser percebidos.

Esse tronco linguístico pode ser percebido a partir dos pontos comuns entre diversas línguas européias e asiáticas. Acredita-se que dele tenham sido originadas oito subfamílias:

Indo-iraniano (do qual o sânscrito foi originado)

- Balto-eslávico
- Germânico
- Céltico

Itálico (que originou o latim)

- Armênio
- Albanês
- Grego

Suas semelhanças lexicais e gramaticais implicam uma raiz comum:

- Etrusco: Falado pelo povo que habitava a Etúria, antiga província italiana, atual região da Toscana. Os estudiosos asseguram que o latim sofreu sua influência.
- Grego clássico: Falado pelo povo que habitava Atenas (entre 500 e 300 a.C.). Era a língua falada por pensadores de extrema importância e expressão como Platão e Demóstenes. O grego clássico é que deu origem ao grego comum, falado no período helenístico, do qual evoluiu o grego moderno.
- Sânscrito: Origem na Índia, usado nas sagradas escrituras dos hindus, por isso é considerado uma língua sagrada e polida.
- Tupi: Foi a língua mais falada no Brasil até o século XVIII, porém com a colonização portuguesa, e a repressão sofrida, sua disseminação foi ameaçada. Apesar de sua coibição pelo Marquês de Pombal em 1758, muitos de seus termos ainda sobrevivem e são incorporados ao português que falamos atualmente. [Leia aqui \(Visite a aula online para realizar download deste arquivo.\)](#) um texto sobre filologia e linguística.

RESUMINDO

Neste tópico procuramos nos centrar nos critérios usados pelos linguistas para classificar as línguas e ressaltar a enorme variedade de línguas encontradas no mundo. A tal diversidade linguística na qual nosso mundo atualmente se encontra vem sendo ameaçada. Entendemos inteligibilidade mútua como sendo as variações linguísticas empregadas por usuários de uma mesma língua que são compreendidos por falantes de variações distintas. Vimos também que alguns linguistas procuram classificar as línguas em termos das semelhanças e diferenças estruturais que elas apresentam, ou seja, em termos da tipologia linguística. Outro tipo principal de classificação se preocupa com a relação genética, ou seja, em estabelecer as famílias das línguas de acordo com sua descendência. Descobrimos também

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA

AULA 01: ORIGEM DA LINGUÍSTICA

TÓPICO 03: AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA LÍNGUA



Fonte

([HTTP://WWW.ECADERNO.COM/IMAGE
NS/INTERCAMBIO4.JPG](http://www.ecaderno.com/image/ns/intercambio4.jpg))

Objetivos:

- Como a aquisição da língua é estudada
- Que fatores influenciam a aquisição da língua materna e da segunda língua.

Como vimos no tópico 1 um dos aspectos mais fascinantes no desenvolvimento dos humanos e a capacidade inata para aprender uma língua. Algumas teorias se ocupam em explicar como a língua é aprendida. Exploraremos aqui três visões teóricas centrais sobre aquisição de língua materna.

Na visão **behaviorista**, acredita-se que aprender uma língua é uma mera questão de formação de hábito e imitação. É ao receber input do ambiente em que está inserido que os bebês passam a reconhecer, imitar e praticar os sons familiarizando-se com os modelos de fala, até que em um dado momento de seu desenvolvimento passem a reproduzi-los.

A explicação prática da teoria behaviorista é que o aprendizado da língua é intuitivo.

Sob o invólucro dessa visão, imitação e prática são os processos iniciais no desenvolvimento da aquisição da língua. Imitação refere-se a repetição palavra por palavra de toda ou parte de uma frase qualquer produzida por um falante. O termo prática aborda a manipulação repetitiva da forma produzida. Ao contrário dos papagaios que repetem regularmente as mesmas frases, os bebês humanos repetem o que ouvem de maneira seletiva, tendo como base o contexto no qual estão inseridos.

“Mesmo quando uma criança imita o que ouve, a escolha feita daquilo que está sendo imitado baseia-se no que a criança já sabe, ou seja, em seu conhecimento prévio, e não simplesmente no que está “disponível” no ambiente.” (Spada e Lightbown, 1993 pag. 3).

Tradução da autora

Versão Eletrônica

A explicação prática da teoria behaviorista é que o aprendizado da língua é intuitivo.

Sob o invólucro dessa visão, imitação e prática são os processos iniciais no desenvolvimento da aquisição da língua. Imitação refere-se a repetição palavra por palavra de toda ou parte de uma frase qualquer produzida por um falante. O termo prática aborda a manipulação repetitiva da forma produzida. Ao contrário dos papagaios que repetem regularmente as mesmas frases, os bebês humanos repetem o que ouvem de maneira seletiva, tendo como base o contexto no qual estão inseridos.

“Mesmo quando uma criança imita o que ouve, a escolha feita daquilo que está sendo imitado baseia-se no que a criança já sabe, ou seja, em seu conhecimento prévio, e não simplesmente no que está “disponível” no ambiente.” (Spada e Lightbown, 1993 pag. 3).

Tradução da autora

Uma das premissas admitida pelo behaviorismo é a de overgeneralization, que supõe que uma regra adquirida, passe a ser aplicada em todas as situações. Como por exemplo, quando a criança aprende que a terminação -OR é usada para designar algumas profissões que ele conhece, no caso, ex: jogad-OR, profess-OR, ele aplica a mesma regra a todos os casos ex; dirigid-OR, usando-a incorretamente.

Outra premissa é o *uso criativo do vocabulário*, essa ideia quer dizer que a criança, no processo de aquisição de vocabulário, brinca com sentido das

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

palavras, testando e criando possibilidades até que descubra os verdadeiros sentidos/significados.

Mais uma premissa é quando a criança faz *uso errado de uma sentença*, repetidas vezes. Ao usar uma construção básica enquanto deveria fazer o uso de uma construção mais elaborada. Isso normalmente acontece quando a construção mais elaborada ainda não foi completamente adquirida.

A visão inatista, proposta pelo conceituado linguísta Noam Chomsky do MIT, postula que as crianças são biologicamente programadas para a linguagem e os estágios de desenvolvimento da aquisição da língua materna na criança são os mesmos das outras funções biológicas. De acordo com Chomsky a aquisição da língua materna assemelha-se ao aprender a andar.

O ambiente no qual a criança se encontra é responsável pela parcela de contribuição básica enquanto que a criança com suas capacidades biológicas inatas se encarrega do resto, desenvolvendo suas habilidades e adquirindo a língua materna.

A ideia central da visão inatista é que a predisposição biológica da criança é o fator determinante para a aquisição.

A tal predisposição biológica é conhecida como *Language Acquisition Device* (LAD). O termo, cunhado por Chomsky, descreve a caixa negra imaginária localizada no cérebro humano, responsável por conter os princípios universais a todas as línguas. Basta que a criança seja exposta a uma língua para que o mecanismo seja ativado. Quando o mecanismo é ativado, a criança descobre as regras e a estrutura da língua, no decorrer do processo interativo com o ambiente que convive.

Posteriormente o termo *Universal Grammar* (UG) passou a substituir o termo LAD. O termo UG consiste na série de princípios comuns a todas as línguas que os humanos possuem em suas mentes.

Um dos principais conceitos a ser explorado sob essa visão é a hipótese do *Critical Period*. Esta hipótese é importante, pois esclarece que há um período específico e limitado para a aquisição da língua materna (sugere-se que seja até a puberdade), depois do qual a aquisição da língua se tornará incompleta.

A visão **INTERACIONISTA** postula o papel de importância do ambiente linguístico no processo interativo com as capacidades inatas da criança.

A noção que os interacionistas estabelecem é que a língua progride e se desenvolve como resultado da interação complexa entre as características humanas únicas da criança e o ambiente no qual ela cresce e se desenvolve.

Mencionaremos a seguir três grandes correntes teóricas de aprendizagem de segunda língua. A corrente behaviorista, a corrente cognitivista e a corrente interacionista.

A TEORIA BEHAVIORISTA

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre



A visão behaviorista se concentra na observação do comportamento dos aprendizes como reação a estímulos variados. Os behavioristas tentaram explicar a aprendizagem como um processo de modificação de comportamento, não levando em consideração os processos mentais envolvidos na aprendizagem. A ênfase estava no comportamento observável e na maneira como os seres vivos adaptavam seus comportamentos aos estímulos recebidos. O behaviorismo exprime a ideia de que a aprendizagem acontece de forma passiva.

Dois nomes se destacam como pioneiros e propagadores da escola do behaviorismo. Primeiro Ivan Petrovich Pavlov, com o famoso experimento da salivação do cachorro (que ao escutar o barulho do sino começava a salivar), e posteriormente Frederic Skinner, com o experimento dos pombos na chamada "caixa de Skinner". Ambos os experimentos se baseavam nos reflexos apresentados por estes seres vivos. Skinner se apoiou na formulação do condicionamento operante.

Para entender melhor estas questões é preciso esclarecer que comportamento operante é aquele governado pelas suas conseqüências. O comportamento respondente, por outro lado, observa como as variações do ambiente modificam o comportamento. É uma interação estímulo-resposta incondicional e que independe da aprendizagem. Foi a partir da definição de condicionamento operante que Skinner desenvolveu todo o seu estudo.

Para a corrente behaviorista o aprendiz é visto como um ser que se adapta ao ambiente. A aprendizagem é tida como um processo passivo no qual o aprendiz responde aos estímulos do ambiente que o cerca e o conhecimento dado é tido como absoluto.

REFLEXÃO

Reflita um pouco sobre a afirmação "a aprendizagem é um processo passivo". O que você acha? Publique no fórum a sua opinião.

Na visão dos behavioristas, todo aprendizado, quer seja verbal ou não-verbal, acontece pelo mesmo processo subjacente de formação de hábito. Os aprendizes recebem informação (input) linguística dos falantes (interlocutores) em seus ambientes e respondem a este "input" através de

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

repetições ou imitações. Os erros são vistos como hábitos da língua materna que interferem na aquisição dos hábitos da segunda língua. Esta teoria de aprendizagem psicológica é chamada de *Contrastive Analysis Hypothesis*- Hipótese da Análise Contrastiva (Lightbown e Spada 1993, p. 23).

Em suma, a visão behaviorista está baseada na formação de hábitos que levam a mudanças de comportamento. A principal ênfase é no novo modelo de comportamento adquirido através de inúmeras repetições até que o comportamento venha a se tornar automático.

A TEORIA BEHAVIORISTA A TEORIA COGNITIVISTA A TEORIA COGNITIVISTA/INTERACIONISTA

A TEORIA COGNITIVISTA



As teorias cognitivistas surgiram como uma alternativa à perspectiva reducionista do behaviorismo que via a aprendizagem de línguas como resultado de um processo mecânico de formação de hábitos. Os cognitivistas analisam a maneira como as pessoas solucionam difíceis tarefas mentais e constroem modelos para demonstrar essas explicações. A ênfase é no processamento mental ativo por parte do aprendiz.

Os questionamentos embrionários da teoria cognitivista procuravam compreender as capacidades, os processos, as estratégias e as representações mentais básicas subjacentes ao comportamento inteligente apresentados pelos indivíduos no desempenho de tarefas.

Lightbown e Spada (1993, p. 25) afirmam que os psicólogos cognitivistas tendem a ver a aquisição de uma segunda língua como a construção de um sistema de conhecimentos que pode eventualmente ser acionado automaticamente na produção e na compreensão de uma língua. A aprendizagem é um processo gradual, que ocorre através da experiência, da prática e também da instrução formal, até que os aprendizes sejam capazes de usar o conhecimento automaticamente (McLaughling, 1987).

Os cognitivistas investigaram também o fenômeno da Reestruturação (restructuring), que resulta da interação entre o conhecimento previamente adquirido e a aquisição do conhecimento novo, que se encaixa no sistema já existente e o reestrutura, mesmo que não tenha sido praticado exaustivamente.

Versão Eletrônico

A TEORIA COGNITIVISTA



As teorias cognitivistas surgiram como uma alternativa à perspectiva reducionista do behaviorismo que via a aprendizagem de línguas como resultado de um processo mecânico de formação de hábitos. Os cognitivistas analisam a maneira como as pessoas solucionam difíceis tarefas mentais e constroem modelos para demonstrar essas explicações. A ênfase é no processamento mental ativo por parte do aprendiz.

Os questionamentos embrionários da teoria cognitivista procuravam compreender as capacidades, os processos, as estratégias e as representações mentais básicas subjacentes ao comportamento inteligente apresentados pelos indivíduos no desempenho de tarefas.

Lightbown e Spada (1993, p. 25) afirmam que os psicólogos cognitivistas tendem a ver a aquisição de uma segunda língua como a construção de um sistema de conhecimentos que pode eventualmente ser acionado automaticamente na produção e na compreensão de uma língua. A aprendizagem é um processo gradual, que ocorre através da experiência, da prática e também da instrução formal, até que os aprendizes sejam capazes de usar o conhecimento automaticamente (McLaughling, 1987).

Os cognitivistas investigaram também o fenômeno da Reestruturação (restructuring), que resulta da interação entre o conhecimento previamente adquirido e a aquisição do conhecimento novo, que se encaixa no sistema já existente e o reestrutura, mesmo que não tenha sido praticado exaustivamente.

Resumidamente, a visão cognitivista baseia-se no processo mental que está por trás do comportamento. As mudanças de comportamento são observadas, mas como resultado dos processos mentais do aprendiz.

Enquanto a Análise Contrastiva enfatizava fortemente os efeitos negativos da língua materna sobre o processo de aprendizagem da segunda língua, as concepções cognitivistas da aprendizagem de LE consideravam a língua materna (L1) como uma das fontes para a construção de hipóteses sobre a língua estrangeira (L2). A teoria da Construção Criativa busca entender como ao interagir com seu meio, os aprendizes constroem o que parece ser um verdadeiro sistema da língua que é na verdade uma série de regras de

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

5

estrutura. Estas regras, a seu tempo, trazem um tipo de ordem ao caos linguístico sobre o qual eles se debruçam.

Embora existam pesquisas sobre os processos cognitivos na aquisição de segunda língua, ainda não há análise exaustiva que permita ampla compreensão da influência desses processos. No entanto, vários teóricos admitem o fato de existir um componente cognitivo no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Dois campos de pesquisa surgiram deste posicionamento. A tentativa de construção de um arcabouço teórico que descrevesse a proficiência na língua e a tentativa de explicar as influências na aquisição da segunda língua.

Em busca de uma compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aquisição de segunda língua, McLaughling (1983) propõe um modelo de processamento da informação. Neste modelo, o aprendiz é um organizador ativo da informação explicitada. Embora possua capacidades e habilidades de processamento limitadas, o aprendiz impõe seu próprio esquema cognitivo de modo a tentar organizar a informação. Este modelo admite que os aprendizes podem adquirir fluência na língua tanto ao usar o sistema de processamento descendente (top-down) imposto a partir do esquema interno, quanto ao usar o processamento ascendente (bottom-up) acionado a partir da informação externa.

O processamento cognitivo ocorre, portanto, tanto no modo descendente quanto no ascendente, embora o nível de envolvimento cognitivo seja determinado pela interação entre as exigências das tarefas, os processos mentais e o conhecimento usado pelo aprendiz.

A TEORIA COGNITIVISTA-INTERACIONISTA

Para os cognitivistas interacionistas, a aprendizagem é um processo pelo qual se ganha ou muda de ideias, perspectivas, expectativas, ou linhas de pensamento. Ao discorrerem sobre o processo de aprendizagem dos alunos, eles preferem usar os termos pessoas, ambiente psicológico e interação ao invés de organismos, ambiente físico ou biológico e ação e reação.

Consequentemente, um professor behaviorista deseja ver a mudança no comportamento observável do aluno, enquanto que o interacionista espera poder ajudar o aluno a perceber e formular sua própria compreensão de problemas e situações significativas.

Sob o invólucro da visão interacionista, a aprendizagem é uma mudança constante do conhecimento, das capacidades e habilidades, atitudes, valores e comprometimentos, que pode ou não ser refletida nas mudanças de comportamento do indivíduo. Nesta perspectiva, para que ocorra aprendizado, o "fazer" deve estar acompanhado da percepção do indivíduo das consequências daquele ato. Em outras palavras, a aprendizagem ocorre pela e como resultado da experiência. O simples fazer não constitui a experiência. Para que uma atividade possa ser considerada uma



ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

experiência, ela deve estar inter-relacionada com a percepção das consequências que a seguem. (Bigge e Sheremis, 1998)

Para Schmeck (1988) o termo aprendizagem abrange três perspectivas. A primeira perspectiva é a da experiência (fenomenológica). Nesta perspectiva, a aprendizagem pode ser caracterizada de várias maneiras, e cada aprendiz possui sua maneira própria. Sob a segunda perspectiva, a de comportamento, pode-se dizer que a aprendizagem é uma mudança observável na reação do indivíduo a uma situação de estímulo igualmente observável. Sob a terceira e última perspectiva, a neurológica, a aprendizagem é o processo pelo qual o sistema nervoso é transformado pela sua própria atividade. São os caminhos ou as pistas deixadas pelo pensamento, isto é, a atividade neural muda os neurônios que são ativos e que por sua vez mudam a base estrutural da aprendizagem.

Para concluir gostaríamos que vocês acessassem o site do museu da língua portuguesa, cliquem no ícone textos para ler o texto de José Carlos P.

Almeida Filho: Ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino (Visite a aula online para realizar download deste arquivo.), e reflitam sobre algumas semelhanças e diferenças entre o ensino de L1 e L2.



ATIVIDADE DE PORTFÓLIO

Clique aqui (<http://www.youtube.com/watch?v=w7KovZ3PfbA&feature=related>) e você poderá assistir a um excelente resumo sobre relações entre teorias de língua e segunda língua e a aquisição delas por crianças e adultos.

Após assistir ao vídeo, responda a seguinte questão: **QUAL O PONTO DE VISTA DO FACILITADOR APRESENTADO NO VÍDEO SOBRE O QUE É APRENDER/ADQUIRIR UMA LÍNGUA?**

Para respondê-la, tente relacionar a discussão apresentada no vídeo a uma das teorias de aquisição deste tópico (behaviorismo, interacionismo e cognitivismo). Escreva um pequeno texto (no máximo 15 linhas) para justificar a sua resposta, usando argumentos e exemplos dos textos da aula 1 e dos vídeos sugeridos, e envie o seu texto final para o portfólio individual.

Capriche!

REFERÊNCIAS

ARCHIBALD, John et al. **CONTEMPORARY LINGUISTICS: AN INTRODUCTION**. Bedford St. Martins, 5ª edição. Boston/New York, 2005.

BENTES, A.M.; MUSSALIM, F.(Orgs.) **Introdução à Linguística Vol. 3** São Paulo: Cortez Editora, 2ª ed.2005.

BIGGE, Morris L. and Sheremis, S.Samuel. **LEARNING THEORIES FOR TEACHERS**.ADDISON WESLEY LONGMAN, Inc, 1999.

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

CHAUÍ, Marilena. **CONVITE A FILOSOFIA**. Editora Ática, 13ª edição, 4ª impressão, 2005.

DOUGHTY, Catherine and LONG, Michael H. **The handbook of second language acquisition**. Blackwell Publishing Ltd, 2003.

DUARTE, Marcelo. **O guia dos curiosos: Língua Portuguesa**. Editora Panda. São Paulo, 2003.

ELLIS, Rod. **THE STUDY OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION**. New York: Oxford University Press, 1997.

_____. **Second Language Acquisition** New York: Oxford University Press, 5ª impressão, 2000.

LIGHTBOWN, Patsy M. e Nina Spada. **HOW LANGUAGES ARE LEARNED**. Oxford Univeristy Press, 7ª impressão, 1997.

MARTIN, Robert. **PARA ENTENDER A LINGUISTICA: EPISTEMOLOGIA ELEMENTAR DE UMA DISCIPLINA**. Parábola Editorial, São Paulo, 2003.

MIOTO, C. (et al). **Novo Manual de Sintaxe**. Florianópolis: Editora Insular, 2ª ed. 2005.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (orgs.) **Introdução à lingüística 2: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 47-68.

SCHEMECK, Ronald R. **LEARNING STRATEGIES AND LEARNING STYLES** Plenum Press, NY, 1988.



Responsável:
Universidade Federal do Ceará - Instituto UFC Virtual



ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

TEORIAS DE LÍNGUA E SEGUNDA LÍNGUA

AULA 02: O ESTRUTURALISMO

TÓPICO 01: PRINCÍPIOS BÁSICOS DO ESTRUTURALISMO

Caro(a) aluno(a), seja bem vindo(a) ao tópico 1 da aula 2 do Módulo Teorias de Língua e Segunda Língua. É objetivos deste tópico reconhecer os princípios gerais da proposta de Saussure para o estudo da linguagem.

Os objetivos específicos deste tópico são os de identificar e comparar as relações distintivas entre língua e fala, forma e substância, sincronia e diacronia.

Tenha uma boa aprendizagem!



REFLEXÃO

"Toda revolução científica, toda orientação teórica inovadora parte de um pequeno conjunto de metáforas que produzem um modo novo de focar os fatos a serem explicados."

Rodolfo Ilari (2005, p. 57)



Fonte

([HTTP://BLOGDEBRINQUEDO.COM.BR/ WP-CONTENT/UPLOADS/2008/05/XADREZ-LEGO-KNIGHTS_KINGDOM-01.JPG](http://blogdebrinquedo.com.br/wp-content/uploads/2008/05/xadrez-lego-knights-kingdom-01.jpg))

Você já jogou xadrez? Mesmo que nunca tenha jogado, certamente conhece pelo menos um pouco deste jogo praticado mundialmente, não é?

Então, imagine-se incumbido da tarefa de ensinar o jogo a um amigo. Qual seria o seu ponto de partida? Você convidaria seu amigo para iniciar um jogo e, na experiência interativa, buscaria construir com ele o conhecimento desejado, ou você primeiramente explicaria as regras do jogo?

Em suas reflexões sobre os fenômenos da linguagem, Ferdinand de Saussure (http://pt.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_de_Saussure) lança mão da metáfora do "jogo de xadrez". Com esta metáfora, Saussure define os princípios básicos da Linguística Estruturalista e, apoiando-se na noção de "valor", propõe uma série de distinções básicas, como língua x fala, sincronia x diacronia, forma x substância, significante x significado.



PARADA OBRIGATÓRIA

Você deve estar se perguntando como Saussure compara o jogo de xadrez ao estudo da linguagem. Para saber sobre isso, [clique aqui](#) (Visite a aula online para realizar download deste arquivo.).

Louis Hjelmslev (http://pt.wikipedia.org/wiki/Louis_Hjelmslev) elaborou a distinção feita por Saussure entre forma e substância, ao chamar de *formatado aquilo que uma determinada língua institui como unidades linguísticas através da oposição*. Assim como para Saussure, para Hjelmslev a forma é oposta à substância, definida como *suporte físico da forma, que tem existência perceptiva, mas não necessariamente linguística* (Mussalim; Bentes, 2005, p. 61).

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

☉ SAIBA MAIS CLICANDO AQUI

Para entendermos melhor a distinção entre *forma* e *substância*, vamos observar as palavras 'caro' e 'carro': é possível identificar uma diferença de pronúncia, ou *substância*, que implica em diferença na *forma*, ou seja, o elemento linguístico 'caro' é distinto de 'carro'. Mas, de acordo com o autor, se tomarmos em português a pronúncia apical da palavra 'carro', no falar gaúcho, e a pronúncia velar de 'carro', no falar cearense, teremos apenas distinção na *substância*, mas não na *forma*, já que a representação conceitual será a mesma (automóvel de quatro rodas, movido a combustível etc.) e, dessa maneira, esta última distinção não seria considerada pela análise linguística estruturalista.

Outra distinção considerada por Hjelmslev refere-se a *expressão* e *conteúdo*. Observe a tabela a seguir proposta pelo autor e a explicação desta tabela feita por Rodolfo Ilari:

	FORMA		SUBSTÂNCIA	
EXPRESSÃO	Forma da expressão (carro – caro)	(1)	Substância da expressão (falar gaúcho e cearense - 'carro')	(2)
CONTEÚDO	Forma do conteúdo (carro – carroça)	(3)	Substância do conteúdo (pensamento – diferentes representações de carro)	(4)

Para o linguista estruturalista, os quatro campos identificados como (1), (2), (3) e (4) sempre existem quando há linguagem; mas apenas a parte cinza tem interesse linguístico; por exemplo, a substância da expressão (identificada com os sons da fala) é encarada sem hesitação como o assunto de uma disciplina não-linguística – a fonética – à qual se atribui, no máximo, um caráter auxiliar. Por sua vez, a substância do conteúdo, identificada com o pensamento, é deixada aos cuidados de várias disciplinas científicas ou filosóficas, que tratarão de estudar a realidade empírica e a maneira como é conceitualizada; esse trabalho de conceitualização sempre existe, mas só se torna "visível" para o linguista quando se traduz em diferenças que possam ser capturadas por testes de pertinência. (Ilari, 2005, p. 61).

Esta teoria é chamada Glossemática e parte do princípio de que a língua é uma estrutura, isto é, uma entidade de dependências internas, que se conforma numa rede abstrata de inter-relações, uma espécie de álgebra da linguagem.

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

De acordo com Borba (1984), deste ponto de vista, a análise linguística é realizada por comutação, aplicável tanto ao plano da expressão (substância fônica) como ao do conteúdo (substância semântica) e admite-se que há o mesmo tipo de relações operando nesses dois planos, por meio de relações combinatórias, como você pode ver nos exemplos trazidos.



DESAFIO

Pense em outros exemplos, na língua estrangeira que você estuda, que contemplem a distinção de *forma e substância*, ou só de *substância*, conforme as definições de Hjelmslev!



FÓRUM 2

"... a língua é um sistema que conhece somente sua *ordem* própria. Uma comparação com o jogo de xadrez fará compreendê-lo melhor. Nesse jogo, é relativamente fácil distinguir o externo do interno; o fato de ele ter passado da Pérsia para a Europa é de ordem externa; interno, ao contrário, é tudo quanto concerne ao sistema e às regras. Se eu substituir as peças de madeira por peças de marfim, a troca será indiferente para o sistema; mas se eu reduzir ou aumentar o número de peças, essa mudança atingirá profundamente a 'gramática' do jogo." (Saussure, 1995, p. 31-32).

A partir das leituras realizadas e suas próprias reflexões, discuta neste fórum as seguintes questões:

1. Qual é o ponto de partida de Saussure: a experiência interativa de jogar ou a explicação das regras do jogo?
2. Por que a "substância" é deixada de lado, dando-se o interesse somente pela forma?
3. Você consegue encontrar pontos falhos nas propostas teóricas estudadas?

Exemplifique os seus argumentos com dados dos textos lidos e não se esqueça de comentar as colocações de seus colegas.



LEITURA COMPLEMENTAR

LEIA TAMBÉM:

Sobre o conceito de vocábulo na obra de Mattoso Câmara (http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502004000300007&script=sci_arttext) (por Margarida Basílio).

Sobre Chomsky, estruturalismo e a fundação da linguística moderna (http://criticanarede.com/html/fil_chomsky.html) (por John Passmore).

Sobre O estruturalismo e o ensino de línguas (<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/1155/945>).

ANEXO A – Material virtual do primeiro semestre

☉ REFERÊNCIAS

BORBA, F. S. *Introdução aos estudos linguísticos*. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

CAMACHO, R.G. Algumas reflexões sobre as tendências atuais da linguística. In: *Confluência*. Assis: UNESP, 1994.

ILARI, R. O Estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F. BENTES, A.C. *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 53-92.

MALMBERG, B. *As Novas tendências da linguística: uma orientação à linguística moderna*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.



Responsável:
Universidade Federal do Ceará - Instituto UFC Virtual

