

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E
DOUTORADO)

RAFAEL VITÓRIA ALVES

O GÊNERO DISCURSIVO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO NA CONDIÇÃO DE
MATERIAL DIDÁTICO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIRECIONADA A UM
CURSO DE LETRAS EAD

MARINGÁ – PR

2019

RAFAEL VITÓRIA ALVES

**O GÊNERO DISCURSIVO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO NA CONDIÇÃO DE
MATERIAL DIDÁTICO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIRECIONADA A UM
CURSO DE LETRAS EAD**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira

MARINGÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

A474g Alves, Rafael Vitória
O gênero discursivo infográfico hipermidiático na condição de material didático: proposta de intervenção direcionada a um curso de letras EAD. / Rafael Vitória Alves. -- Maringá, 2019.
161 f. : il., color., figs., grafs. quadros.

Orientador: Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras - Área de Concentração: Estudos Linguísticos, 2019.

1. Linguística aplicada. 2. Círculo de Bakhtin. 3. Gênero do discurso. 4. Infográfico hipermidiático. 5. Educação à distância. 6. Material didático. I. Oliveira, Neil Armstrong Franco de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras - Área de Concentração: Estudos Linguísticos. III. Título.

CDD 21.ed. 418.4

AHS-CRB-9/1065

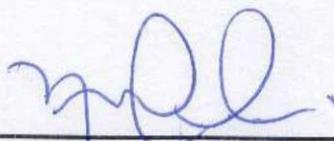
RAFAEL VITÓRIA ALVES

O GÊNERO DISCURSIVO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO NA CONDIÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIRECIONADA A UM CURSO DE LETRAS EAD

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em 18 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.ª Dr.ª Annie Rose dos Santos
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.ª Dr.ª Cláudia Lopes Nascimento Saito
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Dedico este trabalho ao meu pai, Carlos Fernando, e ao meu avô, Sidnei, in memoriam, que deixaram este plano durante o período do mestrado. A dor dessas perdas se transformou em força para prosseguir (dentro de mim, eu sei que é assim que eles queriam que fosse).

AGRADECIMENTOS

Eu reservei, propositalmente, o último momento para redigir os agradecimentos porque pensei: “essa é a parte mais fácil!”. Ledo engano. Arrisco dizer que foi a parte que mais escrevi, apaguei e reescrevi. Passa um filme na cabeça, os sentimentos se afloram e é muito difícil transpor em palavras todo o apoio que recebi durante esse período. Mas vou tentar...

Agradeço à minha primeira incentivadora, minha mãe, Simara, que não mediu esforços para me educar da melhor forma possível e me encoraja até hoje. Ainda me lembro das inúmeras coleções de livros que ela me dava para cultivar meu gosto pela leitura (e deu certo!). Ela é, acima de tudo, a minha maior inspiração. Nunca encontrei ninguém que tivesse tanta paixão pela vida e que conseguisse irradiar alegria e positividade por todo canto que passa, independentemente da situação. Quisera eu ser uma pequena parcela do que ela é.

Ao meu irmão, Rodrigo, meu pequeno grande homem, que sempre viu em mim um “herói” (palavras dele). Espero um dia fazer jus a essa projeção. Por agora, posso dizer que ele é que é meu herói, porque, mesmo que igualmente atribulado pelas exigências acadêmicas, nunca deixou faltar um “ouvido” atento e uma palavra de conforto quando precisei.

Ao meu companheiro de vida e de todas as horas, Gabriel, que “segurou as pontas” durante esses dois anos e fez com que tudo ficasse mais leve. Entendeu minhas necessárias ausências, sem esboçar qualquer sinal de descontentamento. Comemorou comigo as vitórias, abraçou-me quando a ansiedade bateu e deu o ombro quando precisei chorar. Nada disso teria sido possível sem você. Estendo o agradecimento aos seus pais, Célia e Paulo, que, sempre quando preciso, estenderam a mão para ajudar.

Ao meu “trio parada dura”, meus peludinhos, Marilu, Murilo e Mirela, que na singeleza do amor canino, fizeram-me companhia nas frias e solitárias madrugadas afora de estudo. Esse amor puro fez, mesmo nas adversidades, com que meu coração se encharcasse de alegria.

À minha família, em geral, que sempre me apoiou e me identificou como “aquele que gosta de estudar”.

Ao meu orientador, Neil, que acreditou em mim e no meu projeto desde o princípio, até mesmo quando eu não acreditava. Uma das pessoas mais incríveis que já conheci. Sua postura humana e ética se entende para além do âmbito acadêmico, assim como nossa relação. Importou-se não só com o Rafael pesquisador, mas também com o Rafael ser humano. Não há espaço para escrever o quanto ele me ajudou, o quanto esteve presente quando necessitei. Eu ganhei muito mais do que um orientador, ganhei um amigo com o qual pude (e posso) contar. É um espelho e uma grande inspiração para mim. Muito obrigado pela Força!

À Flávia Zanutto que, desde a graduação, apoia-me na caminhada acadêmica. Mesmo não sendo mais oficialmente seu orientando, seu carinho e colaboração se mantiveram, recebendo-me, em qualquer circunstância, de braços abertos. Este trabalho tem um pouquinho dela também.

À professora Annie Rose, sempre tão prestativa. Apoiou o projeto desde o início e se colocou à disposição para tudo que foi necessário, em termos de acesso ao NEAD. Além disso, aceitou prontamente compor a banca de qualificação e defesa, contribuindo ainda mais (e significativamente) para esta pesquisa.

À professora Cláudia Nascimento que, de igual solicitude, aceitou fazer parte das referidas bancas, trazendo, com seu olhar atento, reflexões e sugestões que foram fundamentais para o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores das disciplinas que contribuíram imensamente para minha formação: Renilson Menegassi e Renata Lara, cada qual à sua maneira, deixaram-me fascinado pelos seus exímios modos de ensinar; Neiva Jung e Dulce Coelho Barros, cujos olhares sensíveis às questões sociais fizeram (re)construir-me e (re)significar-me como pessoa e como profissional; Wiliam Ramos, com sua humildade e competência, deixou-me “voar” alto nas discussões; Luciana Cabrini, que me inseriu, ainda na graduação, no universo da pesquisa, deu-me a base, à qual sou muito grato; Josimayre Novelli, que também me acompanha desde a graduação e me ajuda, até hoje, em tudo que preciso.

À Gabriela e Thamiris, minhas irmãs de alma, o tesouro mais valioso que a graduação me deu. Aquelas com que eu pude compartilhar toda e qualquer situação, seja do mestrado, da vida, do que quer que seja. *I'll be there for you, girls, always.*

À Elaine de Castro, minha fiel companheira do mestrado, que experimentou comigo, em quase todas as ocasiões, as dores e as delícias de ser um estudioso da linguagem.

Ao Jefferson Campos, querido amigo, que me acompanha (e ajuda) desde o processo de seleção. Seu talento e amabilidade para com os outros são um exemplo a ser seguido no meio acadêmico.

À Kátia Cortez, amiga da graduação, que me deu amparo e auxílio para encarar o processo seletivo e que pude reencontrar nas disciplinas.

Aos demais colegas do PLE, Fernanda Lima, Cíntia Bicudo, Ana Cláudia Marques, Carla Modzeieski, Bruno Pesch, Juliana Fontanella, entre vários outros, que compartilharam as alegrias e angústias da vida de pesquisador.

Ao Programa, de maneira geral, que me deu esta oportunidade e me assessorou quando necessário.

Aos meus (ex-)/colegas de trabalho: Elias, que me deu aval para ausência, a fim de cumprir os requisitos exigidos pelo Programa; Jorge que, com sua paciência ímpar, auxiliou-me na parte de programação; Ulisses, que me ajudou na composição do *design* gráfico; Camila, que emprestou a voz para o infográfico; Daniela, que, ao também adentrar a vida da pós-graduação, tornou-se uma constante parceira para desabafos e conselhos mútuos; Gabriel, Frank e Diego, que aguentaram minhas lamúrias e sempre, despachadamente, dispuseram de uma palavra amiga; Fernanda e Hellen, que provaram que a distância não é um impeditivo para estar “perto”.

A todos que, de uma forma ou de outra, mostraram acolhimento e torceram por mim durante este período. Sou eternamente grato!

“O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda sua individualidade”.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Haja vista estarmos inseridos na era da hipermodernidade, em que há uma exacerbação dos valores criados na modernidade, sendo uma de suas faces a utilização em grande escala de mídias digitais, como vídeos, áudios, entre outras, a presente pesquisa tem por objetivo geral produzir um material didático para a disciplina de Linguística, conformado na baliza do gênero discursivo infográfico hipermediático, que possa vir a ser encaminhado a um curso de Letras Português/Inglês na modalidade de Educação a Distância de uma Instituição de Ensino Superior. A pesquisa é de natureza qualitativa, enquadrada no paradigma interpretativista, configurando-se metodologicamente como um estudo de caso. Circunscreve-se nos contornos das Ciências Humanas e da Linguística Aplicada sócio-histórica de base dialógica, tendo como principal alicerce teórico os escritos do Círculo de Bakhtin (1976 [1926], 1993 [1919-1921], 1998 [1975], 2003 [1920-1930, 1952-1953, 1959-1961, 1974, 1970, 1970-1971, 1979], 2006 [1929], 2008 [1929], 2012 [1928]). Adotamos uma abordagem cooperativa de produção de material didático, que implica o reconhecimento e participação, mesmo que indireta, de sujeitos muitas vezes relegados do processo de produção. Nesse sentido, para ecoar na construção do material, analisamos os enunciados de alunos e tutores para, primeiramente, compreender como avaliam o conteúdo das disciplinas de Linguística e, em segundo lugar, para averiguar sugestões apontadas por eles que visam à melhoria da apreensão do conteúdo – sendo esses os objetivos específicos. O *corpus* de análise é, então, composto pelos enunciados dos tutores, em resposta ao questionário encaminhado e pelos enunciados dos alunos, em resposta ao Processo de Avaliação Interna (PAI). Os resultados da análise apontaram, em termos de tratamento temático, para a utilização do conteúdo da Linguística I como base para o infográfico, que trata das vertentes da Ciência Linguística e de seus conceitos fundamentais. Sobressaiu também, na análise, a expectativa dos sujeitos da pesquisa em ter um material didático com linguagem acessível e com textos compactos que utilizem recursos midiáticos/multimodais e interativos, o que dialoga com os elementos que fazem parte do estilo e da construção composicional do gênero em questão. Ainda emergiu a constatação da falta de autonomia dos alunos, o que procuramos amenizar com a figura de um avatar. Observamos para a produção, também, os princípios do *design* instrucional. Concluímos que a teoria mobilizada e a análise empreendida deram conta de guiar a produção do infográfico hipermediático e, com isso, esperamos que esse material didático complementar, que consiste em uma proposta de intervenção, possa (inter)mediar a relação dos tutores e alunos com o conhecimento da disciplina, promovendo uma facilitação na compreensão do seu conteúdo.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Círculo de Bakhtin. Gênero do discurso. Infográfico hipermediático. Educação a Distância. Material didático.

ABSTRACT

Considering that we are inserted in the era of hypermodernity, in which there is an exacerbation of the values created in modernity, being one of its faces the large-scale use of digital media, such as videos, audios, among others, the present research has as general objective to produce a didactic material for the discipline of Linguistics, conformed by the limits of the hypermediatic infographic discursive genre, that can be sent to a course of Portuguese/English Language in the modality of Distance Education of higher education institution. This is a qualitative research, framed in the interpretative paradigm and configured methodologically as a case study. It is circumscribed in the contours of the Human Sciences and Applied Linguistics socio-historical of dialogical base, having as main theoretical foundation the writings of the Bakhtin Circle (1976 [1926], 1993 [1919-1921], 1998 [1975], 2003 [1920-1930, 1952-1953, 1959-1961, 1974, 1970, 1970-1971, 1979], 2006 [1929], 2008 [1929], 2012 [1928]). We adopted a cooperative approach to the production of didactic material, which implies the recognition and participation, even if indirect, of subjects that are often relegated from the production process. In this sense, to echo in the construction of the material, we analyze the utterances of students and tutors to, firstly, understand how they evaluate the content of the Linguistic disciplines and, secondly, to ascertain their suggestions that aim to improve the apprehension of the content of these disciplines – these being the specific objectives. The corpus of analysis is, then, composed of the utterances of the tutors, in response to the questionnaire sent and the utterances of the students, in response to the Internal Evaluation Process. The results of the analysis pointed out, in terms of thematic treatment, to the use of the content of Linguistics I as the basis for the infographic, which deals with the aspects of Linguistic Science and its fundamental concepts. It was also highlighted in the analysis the research subjects' expectation of having an educational material with accessible language and with compact texts that use media/multimodal and interactive resources, fact that dialogues with the elements that are part of the style and the compositional construction of the genre in question. It has also emerged the lack of autonomy of the students, which we try to soften with the figure of an avatar. We also observe the principles of instructional design for production. We conclude that the mobilized theory and the analysis undertaken were sufficient to guide production of the hypermediatic infographic and, therewith, we hope that this complementary didactic material, which consists of a proposal of intervention, can (inter) mediate the relationship of the tutors and students with the knowledge of the discipline, promoting a facilitation in the understanding of its content.

Keywords: Applied Linguistics. Bakhtin Circle. Discursive genre. Hypermediatic infographic. Distance Education. Didactic material.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estudo de embriões de Leonardo da Vinci	43
Figura 2 – A casa de Mr. Blight	44
Figura 3 – Atualização do gênero infográfico pela <i>Web</i>	49
Figura 4 – Infográfico é um gênero	52
Figura 5 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 1)	123
Figura 6 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 2)	124
Figura 7 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 3)	124
Figura 8 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 4)	125
Figura 9 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 4)	125
Figura 10 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 6)	126
Figura 11 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 7)	127
Figura 12 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Corpo do infográfico)	128
Figura 13 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Ruptura com o Formalismo – tela 1)	129
Figura 14 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Gerativismo – tela 1)	130
Figura 15 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teorias Discursivas – tela 1)	130
Figura 16 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teorias Discursivas – tela 2)	131
Figura 17 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teorias Discursivas – tela 3)	131
Figura 18 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teorias Discursivas – tela 4)	132
Figura 19 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teorias Discursivas – tela 5)	132
Figura 20 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 7 – com destaque)	133

Figura 21 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teoria Saussuriana – tela 3 – com destaque).....	134
Figura 22 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teoria Saussuriana – tela 1 – com destaque).....	135
Figura 23 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teorias Discursivas – tela 5 – com destaque).....	136
Figura 24 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Antiguidade Clássica – tela 2 – com destaque).....	138
Figura 25 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Renascimento – tela 1 – com destaque).....	138
Figura 26 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 3 – com destaque).....	139
Figura 27 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Tela de finalização – com destaque).....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Compilado de definições sobre o infográfico.....	42
Quadro 2 – A infografia no Brasil	45
Quadro 3 – Instâncias do processo de transmutação	50
Quadro 4 – Fases da infografia na <i>internet</i>	55
Quadro 5 – As cinco gerações da EaD	61
Quadro 6 – Materiais didáticos na EaD pela natureza tecnológica	64
Quadro 7 – Percurso histórico do DI.....	70
Quadro 8 – Princípios do DI aplicados a materiais (hiper)multimídia.....	73
Quadro 9 – Comparação dos postulados de Lüdke e André (2013) com a presente pesquisa .	81
Quadro 10 – Caracterização dos tutores	88
Quadro 11 – Depuração das respostas dos alunos ao PAI.....	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Importância das disciplinas de Linguística	101
Gráfico 2 – Contribuição das disciplinas de Linguística para a formação	102
Gráfico 3 – Complexidade no/do conteúdo das disciplinas de Linguística na visão dos alunos	106
Gráfico 4 – Discursos a respeito da complexidade no/do conteúdo.....	107
Gráfico 5 – Sugestões de intervenção na visão dos alunos	111
Gráfico 6 – Complexidade no/do conteúdo das disciplinas de Linguística na visão das tutoras	114
Gráfico 7 – Sugestões de intervenção na visão das tutoras	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
DI	<i>Design</i> Instrucional
EaD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDDI	Livros Didáticos Digitais Interativos
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
PAI	Processo de Avaliação Interna
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

PARA INICIAR O DIÁLOGO...	19
CAPÍTULO 1 - CÍRCULO DE BAKHTIN: A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM	22
1.1. LINGUAGEM, LÍNGUA E DISCURSO	24
1.2 ENUNCIADO	27
1.3 GÊNERO DO DISCURSO	30
1.4 ENTONAÇÃO E VALORAÇÃO	34
1.5 IDEOLOGIA	36
1.6 RELAÇÕES DIALÓGICAS	37
1.7 COMO OS CONCEITOS SE APRESENTAM NESTA PESQUISA?	40
CAPÍTULO 2 - O GÊNERO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	41
2.1 DEFINIÇÕES E HISTÓRIA DO INFOGRÁFICO IMPRESSO	41
2.2 HIPERMODERNIDADE E TRANSMUTAÇÃO: A GÊNESE DO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO	46
2.3 AFINAL, O INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO É UM GÊNERO DO DISCURSO?.....	51
2.4 MAPEAMENTO DA LITERATURA ACERCA DO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO	53
2.5 DESCRIÇÃO DO GÊNERO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO	56
2.6 A EAD E OS MATERIAIS DIDÁTICOS	60
2.7 A PRODUÇÃO COOPERATIVA DE MATERIAL DIDÁTICO E O <i>DESIGN(ER)</i> INSTRUCIONAL ..	66
2.8 O INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO COMO MATERIAL DIDÁTICO NA EAD	73
CAPÍTULO 3 - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	75
3.1 ENQUADRE METODOLÓGICO DA PESQUISA	75
3.1.1 A pesquisa científica nas Ciências Humanas e a Linguística Aplicada sócio-histórica de base dialógica	75
3.1.2 A pesquisa de natureza qualitativa interpretativista e suas implicações filosóficas	78
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	82
3.2.1 Núcleo de Educação a Distância.....	82
3.2.2 Curso de Letras Português/Inglês EaD	83
3.2.3 Disciplinas de Linguística	85
3.3 SUJEITOS SÓCIO-HISTÓRICOS E DIALÓGICOS DA PESQUISA	85
3.3.1 Tutores.....	87
3.3.2 Alunos	89
3.4 TEXTO-ENUNCIADO COMO DADO DA PESQUISA: DA SUA GERAÇÃO AO SEU TRATAMENTO	90
3.4.1 Instrumentos metodológicos	91
3.4.1.1 Questionário	91

3.4.1.2 Processo de Avaliação Interna (PAI).....	93
3.4.2 Diretrizes para análise dos dados.....	94
3.4.3 Diretrizes para a produção do infográfico hipermediático	95
3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	96
3.6 CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS E RETORNO DOS DADOS	97
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	98
4.1 MONTAGEM DO <i>CORPUS</i>	98
4.2 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DOS ALUNOS	99
4.2.1 Importância do conteúdo das disciplinas de Linguística na visão dos alunos	100
4.2.2 Complexidade no/do conteúdo das disciplinas de Linguística na visão dos alunos	105
4.2.3 Sugestões de intervenção para melhorar a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de Linguística na visão dos alunos	110
4.3 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DAS TUTORAS	112
4.3.1 Complexidade no/do conteúdo das disciplinas de Linguística na visão das tutoras	113
4.3.2 Sugestões de intervenção para melhorar a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de Linguística na visão das tutoras	116
4.4 PARA ONDE OS RESULTADOS DA ANÁLISE NOS LEVAM?.....	118
CAPÍTULO 5 – NOSSA RESPOSTA AOS DADOS: A PRODUÇÃO DO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ...	120
5.1 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO BASE	120
5.2 TECNOLOGIA UTILIZADA	121
5.3 ETAPAS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO.....	122
5.4 INFOGRÁFICO “PANORAMA HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA”	123
5.3.1 Multimídia, Hipertextualidade e Interatividade	133
5.3.2 Linguagem acessível	136
5.3.3 Autonomia	139
PARA (NÃO) ENCERRAR.....	141
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE	154
APÊNDICE A	155
APÊNDICE B	156
APÊNDICE C	157
ANEXO.....	160
ANEXO A	161

PARA INICIAR O DIÁLOGO...

Como bem ilustrado na epígrafe, o sujeito entra no diálogo não só com seus pensamentos, mas também com seu destino e sua individualidade (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Por isso, não visualizo outra forma de “iniciar este diálogo” senão pela minha trajetória e pelas minhas experiências individuais.

Sou formado em Letras Português/Inglês e, ainda no início da graduação, “caí de paraquedas” na produção de cursos e materiais didáticos para Educação a Distância (doravante EaD), assumindo o cargo de *designer* instrucional em uma empresa privada, o qual exerço há quase seis anos. No começo, ainda que assustado com a complexidade e as múltiplas possibilidades oferecidas por esse universo, principiei muito empolgado um processo de incursão. Com o tempo, o conhecimento teórico – proveniente das leituras que fazia por conta – começou a se complementar com o conhecimento que fui adquirindo empiricamente.

Devo adiantar que meu trabalho consiste em identificar problemas de aprendizagem e “desenhar” uma solução. Então, em determinada ocasião de um projeto, lembro-me de ter visto um monte de datas e informações “despejadas” em um texto exclusivamente verbal. E então, em um lampejo, pensei: por que não um infográfico? Era fã da revista Superinteressante, muito conhecida por seus infográficos. Creio que deva ter vindo daí o *insight*.

E não é que deu certo? Os *feedbacks* dos clientes e dos alunos foram muito positivos. Era quase unânime o reconhecimento de que a compreensão sobre determinada informação era facilitada quando configurada pela infografia. Depois de um tempo, passei a experimentar as funcionalidades que o infográfico na hipermídia/*web* tem a oferecer. E, a partir de então, meu interesse e inquietação por esse objeto de aprendizagem (e, agora, de pesquisa) só cresceram. Ao participar de comunidades virtuais de *designers* instrucionais, dei-me conta de que isso virou uma tendência.

E todo esse percurso desembocou em um questionamento, que foi a razão pela qual minha pesquisa de mestrado começou a tomar corpo e consistência: por que não propor um infográfico hipermidiático para servir de material didático à instituição da qual estou vinculado? E, ao ter se tornado um empreendimento acadêmico, passo a compartilhá-lo com meu orientador e, agora, começo a utilizar o pronome na primeira pessoa do plural.

Na nossa caminhada conjunta, percebemos alguns indícios que justificam a relevância do nosso projeto. Primeiro, o reconhecimento de que vivemos em uma era digital, na qual as

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs) são soberanas e exercem influência nos mais diversos contextos, incluindo o de ensino/educação. Nesse sentido, a EaD, viabilizada pelas TDICs, e os gêneros digitais/hipermidiáticos tornam-se fecundos objetos de pesquisa, ainda mais considerando que estes últimos não são privilegiados nas instâncias formativas (ROJO; BARBOSA, 2015), incluindo a própria EaD (TANZI NETO et al., 2013). Fato, esse, que contraria os preceitos dos Referenciais de qualidade para Educação superior a distância (BRASIL, 2007) e das Portarias n.º 1.134 (BRASIL, 2016) e n.º 1.428 (BRASIL, 2018) do Ministério da Educação (doravante MEC), os quais preconizam o uso de tecnologias e de diferentes mídias para a produção de materiais didáticos e procedimentos de ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, a constatação de que os estudos sobre o infográfico, especialmente o hipermidiático, são “tímidos”, ainda que as poucas pesquisas existentes acerca dessa temática já apontem para seu rico potencial no contexto de ensino, sobretudo por entender que ele facilita a compreensão de informações/conteúdos. Em consonância a isso, Pessoa e Maia (2012, p. 9) atentam para a importância de se pensar o infográfico na EaD, “uma vez que a bibliografia sobre tema de tal relevância ainda é escassa e as potencialidades da infografia nas tecnologias da informação ainda não foram plenamente consideradas dentro do contexto da educação”.

Ainda há de se levar em conta que a supramencionada Portaria n.º 1.428 (BRASIL, 2018) promove um “aquecimento” nas ofertas de disciplinas na modalidade EaD, pois prescreve que essas podem ocupar até 40% da carga horária dos cursos presenciais. Com essa expansão, que tende a ser exponencial, estudos sobre a modalidade se tornam imprescindíveis.

Em vista de tudo isso, traçamos como objetivo geral propor um infográfico hipermidiático que possa ser utilizado como material didático nas disciplinas de Linguística de um curso de Letras Português/Inglês na modalidade EaD de uma Instituição de Ensino Superior (doravante IES).

Mas para não escolhermos os conteúdos e fazermos a construção do infográfico arbitrariamente e, sim, com base em uma necessidade real, resolvemos partir de um diálogo estabelecido com tutores e alunos do curso. Portanto, os objetivos específicos, que nos dão sustentação para o alcance do objetivo geral, são: (i) compreender como tutores e alunos avaliam os conteúdos das disciplinas de Linguística; (ii) averiguar as sugestões dadas por eles no tocante à condução dessas disciplinas em termos de melhorar a apreensão do conteúdo.

Com vistas a cumprir os objetivos propostos, esquematizamos esta dissertação em cinco capítulos. No Capítulo 1, apresentamos, em caráter teórico, a concepção dialógica de

linguagem, a qual fundamenta todo o trabalho por nós desenvolvido neste empreendimento acadêmico. Iniciamos com um breve histórico do Círculo de Bakhtin, com vistas a situar esse grupo de intelectuais responsável por alinhar a arquitetura filosófico-conceitual aqui mobilizada. A partir de então, discutimos os conceitos centrais, em vista do enfoque da pesquisa, que são elaborados no conjunto das obras do Círculo, convocando também a voz dos seus interlocutores brasileiros. Por fim, indicamos como esses conceitos se apresentam no escopo desta pesquisa.

No Capítulo 2, voltamos nossos olhares para o gênero infográfico hipermediático – representativo da hipermodernidade –, entendendo seu processo de transmutação da mídia impressa para a digital, sua condição de gênero e sua caracterização. Por conseguinte, traçamos um panorama da EaD e dos materiais didáticos voltados a essa modalidade, bem como explanamos a abordagem cooperativa de material didático e o papel do *design(er)* instrucional nesse contexto. Fechamos o capítulo com algumas reflexões de como o infográfico hipermediático pode ser concebido como um material didático na EaD.

No Capítulo 3, tratamos da metodologia da pesquisa, descrevendo seu enquadre metodológico, o contexto e os sujeitos focalizados, além de abordar os instrumentos metodológicos e as diretrizes de análise e de produção do infográfico, que foram empregados para servir aos nossos propósitos. Ainda explicitamos as considerações éticas, as contribuições esperadas e a forma de retorno dos dados.

No Capítulo 4, efetuamos a análise, evidenciando o procedimento de montagem do *corpus*, bem como discutindo as regularidades encontradas no conjunto dos dados. Visamos, em última instância, compreender como os resultados encontrados devem ressonar na produção do infográfico.

No Capítulo 5, apresentamos o infográfico hipermediático produzido, destacando suas principais funcionalidades e como elas se alinham com o que foi apreendido dos capítulos anteriores. Também fazemos uma breve descrição do material base, da tecnologia utilizada e das etapas do processo de produção.

E, nas considerações finais, refletimos sobre o percurso como um todo, levantando as potencialidades mostradas pelo infográfico produzido e as limitações que se impuseram no meio do caminho. Intitulamos “Para (não) encerrar...”, porque esperamos que esta proposta suscite atitudes responsivas dos interlocutores, que podem vir a usar o infográfico para ensinar ou aprender ou, ainda, servirem-se das discussões teóricas, fomentando a dinâmica das relações dialógicas que nos constituem como sujeitos da linguagem.

CAPÍTULO 1 - CÍRCULO DE BAKHTIN: A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Círculo de Bakhtin¹ é o designativo de um grupo de intelectuais russos que se reunia, com frequência, ao longo do período compreendido entre 1919 a 1974 (RODRIGUES, 2005). É importante destacar que essa denominação para identificar o grupo foi atribuída, posteriormente, pelos estudiosos dos escritos do Círculo (FARACO, 2003), de modo que o grupo não assim se autointitulava. Eleger o nome de Bakhtin, de acordo com Faraco (2003, p. 14), é totalmente justificável, visto que “de todos foi ele quem produziu, sem dúvida, a obra de maior envergadura”. No Brasil, as discussões em torno das obras do Círculo tiveram início na década de 1980, intensificando-se a partir da década de 1990 (FARACO, 2003).

Para compreender os encaminhamentos teóricos do Círculo e situá-los no quadro de estudos da linguagem², é primordial ter ciência das correntes e tendências sobre as quais o Círculo tece críticas, pois, em boa parte das obras, é a partir dessas críticas que os construtos conceituais e os direcionamentos são delimitados.

Nos escritos iniciais, sobretudo em *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin critica o teoreticismo por entender que essa corrente parte de abstrações típicas da razão teórica, que resultam em objetificações da historicidade vivida (FARACO, 2003), sendo essa corrente, então, “incapaz de apreender a real eventicidade do evento único, porque suas imagens ou configurações são objetivadas” (BAKHTIN, 1993 [1919-1921]³, p. 19). Registra-se, a partir daqui, uma preocupação de Bakhtin no que diz respeito ao evento único e irrepetível e de uma aproximação com o todo real da existência e da vida do ser humano, o que repercute ao longo das obras posteriores.

Com o texto *Discurso na vida e discurso na arte* (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1976 [1926]), a linguagem passa a ser sistematizada no arcabouço do Círculo de Bakhtin e, a partir do que se convém denominar virada linguística do Círculo⁴, ela torna-se central e se estabelece como ponto de convergência das formulações teóricas do grupo (FARACO, 2003).

¹ Os mais conhecidos, ao menos na realidade brasileira, são Mikhail Mikhailovich Bakhtin, que veio a falecer em 1975, Valentín Nikoláievitch Volochínov, falecido na década de 1920, e Pável Nikoláievitch Medviédev, falecido presumivelmente na década de 1940 (RODRIGUES, 2005).

² É preciso reconhecer que o Círculo de Bakhtin trouxe valiosas contribuições para o campo da literatura e para os debates em torno do marxismo – este último mais especificamente por Volochínov e Medviédev. Entretanto, efetuar qualquer articulação com essas discussões extrapola nossa proposta.

³ Decidimos indicar, entre colchetes, as datas das publicações originais dos textos do Círculo de Bakhtin, por acreditar que estar a par da cronologia do conjunto das obras auxilia na compreensão de como os conceitos foram sendo desenvolvidos com o passar do tempo.

⁴ A virada linguística do Círculo pode ser datada entre os anos 1925/1926, a contar de *Problemas da poética de Dostoiévski*.

Ao focalizar a linguagem, esse texto e os posteriores reverberam, de forma geral, uma tendência de oposição ao Formalismo e ao Estruturalismo.

No próprio *Discurso na vida e discurso na arte*, há uma crítica direcionada ao Formalismo – que depois é ampliada em *O método formal nos estudos literários* –, a qual se ancora no fato de essa corrente tomar o verbal “não como um fenômeno sociológico, mas de um ponto de vista linguístico abstrato” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV⁵, 1976 [1926], p. 3) e, portanto, desconsiderar a situação social que circunda o discurso verbal.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) contestam duas concepções de linguagem: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A primeira é alvo de discordância, porque crê que a linguagem seja uma representação da psique humana “que se materializa sob a forma de atos individuais de fala” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 72), de modo a desconsiderar o aspecto social da linguagem e a interação verbal.

Já com relação à segunda, a crítica paira na questão de essa considerar a língua/linguagem como um sistema estável e imutável de formas fonéticas, gramaticais e lexicais, o que contraria o teor evolutivo que Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) atribuem à língua/linguagem. Além disso, consideram que essa segunda concepção é arquitetada a partir de ligações entre signos linguísticos formais no interior de um sistema fechado que “nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros)” BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 82), desconsiderando as dimensões ideológica e axiológica/valorativa⁶ que, para Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]), são inerentes à linguagem.

Em *Observações sobre a epistemologia das Ciências Humanas*, um dos últimos textos de Bakhtin, é apresentada, de forma explícita, a posição do autor perante o Formalismo e o Estruturalismo. Quanto ao Formalismo, Bakhtin (2003 [1974]) assevera que compreender apenas a forma, ignorando o conteúdo, leva a uma incompreensão da historicidade e dos aspectos sociais. E a respeito do Estruturalismo, ele se coloca contra o fechamento dentro do texto e das categorias mecânicas, além de constatar que “no Estruturalismo, existe apenas um único sujeito”, de maneira a não comportar o princípio dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2003 [1974], p. 413).

⁵ Nos textos em que há polêmica quanto à autoria, adotamos a postura de indicar ambos os nomes, na tentativa de não tomar partido, visto que são situações que dificilmente serão “desvendadas”.

⁶ Embora os autores tenham mencionado “valores ideológicos”, como se fosse um conceito único – o que não é incomum, visto que em determinadas circunstâncias o termo “ideologia pode ser intercambiado por ‘axiológico’” (ROHLING, 2009) –, optamos por tratá-los como conceitos distintos, mesmo que reconheçamos o seu imbricamento.

Até aqui foi apresentado, de forma sucinta, um panorama das críticas elaboradas pelo Círculo de Bakhtin, não com a pretensão de esgotar ou apresentar a totalidade desse assunto, mas como forma de situar e apresentar a concepção de linguagem do Círculo que é formulada muito com base nessas críticas.

Pelo que foi exposto, podemos definir que o Círculo olha para a linguagem por um prisma sócio-histórico e ideológico, calcando-se no princípio do dialogismo (FARACO, 2003). Nesse sentido, a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin é desenhada a partir de uma relação conceitual, que intencionamos aludir com o itinerário que determinamos para a apresentação dos tópicos deste capítulo, a saber: a linguagem tem a língua e o discurso como componentes, que se materializam nos enunciados, os quais são conformados na baliza de determinados gêneros do discurso. Na materialidade do enunciado, são emanados sentidos que são saturados pela valoração (expressa na entonação) e pela ideologia, no encadeamento de relações dialógicas que são estabelecidas na cadeia da comunicação discursiva.

1.1. LINGUAGEM, LÍNGUA E DISCURSO

Para iniciar, é importante estar ciente que fazer a distinção desses conceitos ou procurar delimitá-los, dentro do escopo bakhtiniano, é uma tarefa complexa, uma vez que eles, a depender das circunstâncias, podem ser intercambiáveis. Podemos supor que isso se deva, em partes, a uma indefinição teórica, visto que uma parcela dos manuscritos que compõem o conjunto das obras do Círculo ficou inacabada, ou também em virtude da flutuação terminológica ocasionada pela tradução (RODRIGUES, 2005).

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, por exemplo, há uma oposição entre discurso, que é referido como a língua dotada de sua integridade concreta e viva, e a língua objeto da linguística⁷, que remete a um sistema abstrato de formas linguísticas (BAKHTIN, 2008 [1929]). Essa oposição parece bastante nítida no seguinte trecho:

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do “discurso dialógico” e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda enquanto fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade

⁷ Bakhtin faz uma distinção entre linguística e translinguística, sendo a primeira a que estuda a linguagem no seu aspecto gramatical puramente e a segunda a que se volta às práticas socioverbais, que incluem os enunciados concretos, as relações dialógicas e os gêneros do discurso (FARACO, 2003).

das relações dialógicas entre as réplicas (BAKHTIN, 2008 [1929], p. 211-212).

Assim, leva-nos à compreensão de que o plano da língua é aquele que se restringe aos elementos formais, enquanto que o do discurso é o que se volta ao extralinguístico, isto é, aos elementos que extrapolam os limites do sistema fechado da língua e que só são apreendidos no uso concreto e vivo da linguagem.

Ainda no mesmo texto, a respeito do conceito de linguagem, ora ele converge com o conceito de língua: “na linguagem, enquanto objeto da linguística, não há nem pode haver quaisquer relações dialógicas” (BAKHTIN, 2008 [1929], p. 211), ora com o conceito de discurso: “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2008 [1929], p. 212).

Já em *Marxismo e filosofia da linguagem*, os conceitos de “língua” e “discurso” parecem confluir, por exemplo, quando é dito que “a língua vive e evolui historicamente **na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes**” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 127, grifo dos autores).

Em outro momento, “discurso” e “linguagem” parecem ser tratados como dessemelhantes. Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]), ao retomarem o que foi apresentado nos capítulos precedentes, questionam: “Mas o que é a linguagem? O que é a palavra [discurso]⁸? Não se trata, evidentemente, de formular perfeitas definições destes conceitos de base [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 68). Os próprios autores parecem reconhecer que são conceitos distintos, ao introduzi-los a partir de questionamentos diferentes. Contudo, chamamos a atenção para a afirmação final do referido trecho, que assinala que o objetivo das discussões do Círculo não é traçar definições acabadas e precisas dos conceitos, o que nos desobriga a trazer tais formulações com plena assertividade.

Em vista disso, especificamente ao que nos compete, daremos as tratativas assumindo a resposta de Sobral e Giacomelli (2016) aos escritos do Círculo, no que diz respeito a essa definição conceitual de linguagem, língua e discurso. Para eles

⁸ De acordo com Stella (2005), o vocábulo “palavra” possui duplo significado em russo: pode ser empregado tanto como correspondente direto do termo “palavra” no português, como do termo “discurso”. Dessa forma, faremos as devidas marcações entre colchetes, quando se tratar do discurso, para não comprometer o entendimento.

O discurso é uma unidade de análise que tem uma materialidade, o texto, falado ou escrito etc., e o texto usa a língua. Mas o discurso não se confunde com o texto nem com a fala ou com a língua. O discurso usa a língua, falada ou escrita, e constrói textos. Assim, o discurso só pode ser entendido se soubermos, além do texto, quem usa a língua para se dirigir a quem, em que contexto, incluindo momento, local, interlocutores e suas relações sociais, ambiente (institucional, familiar, entre outros.) (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1077-1078).

Nessa direção, podemos afirmar que a língua tem significação, que é o significado dicionarizado das palavras e expressões, enquanto que o discurso cria sentido, que é o que “faz as palavras e expressões da língua irem além dos significados registrados no dicionário e dizer coisas que somente o contexto mostra” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078). Encontramos endosso no próprio Bakhtin (2003, [1959-1961]), que preconiza que o todo do enunciado (no qual o discurso está materializado) não é uma unidade da língua e, sim, uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um sentido (um sentido total relacionado com um valor).

E como definir a linguagem? Podemos entender a linguagem como a conjunção desses dois componentes: “o componente formal, que é a língua, que traz significações, aquelas do dicionário, e o componente discursivo, que é o discurso, ligado à enunciação e ao sentido, sendo este último produzido e não dado” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078).

É essencial, entretanto, não perder de vista que língua e discurso não são independentes um do outro, pelo contrário,

não se pode entender o discurso sem a língua, mas também não se pode entender o discurso, que é o uso da língua, sem levar em conta que a produção do enunciado (do discurso) vai além da língua e cria linguagem. A produção do enunciado/discurso cria uma união entre a significação das palavras e frases e o seu uso no discurso, e essa união, nos contextos, cria os sentidos do que é dito (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078).

Para “fechar” essa discussão, é possível fazer a seguinte relação: a língua possibilita produzir frases, as quais têm significações; o discurso, por sua vez, usa essas frases para criar enunciados, que podem ser “entendidos como frases com autor, frases dirigidas a outras pessoas por um locutor que procura adaptar o que diz ao contexto em que está falando” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078-1079). É justamente o conceito de enunciado que explanamos no tópico a seguir.

1.2 ENUNCIADO

Em *Para uma filosofia do ato*, é possível perceber algumas referências que fazem menção ao conceito de enunciado. Nesse texto, Bakhtin (1993 [1919-1921], grifos nossos) entende que a linguagem **enuncia a verdade concreta e viva do evento** e não um pensamento abstrato – que é, para ele, não enunciável, e, portanto, não passível de ser compreendido na sua totalidade de sentido.

Tendo em vista essa relação entre o enunciado e a vida, em *Discurso na vida e Discurso na arte*, Bakhtin/Volochínov (1976 [1926], p. 4) afirmam que o discurso (que se materializa nos enunciados) está “diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação”. Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin reitera que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 265). Diante disso, considera que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 261).

Dado ao exposto e tomando como base algumas considerações presentes em *Marxismo e filosofia da linguagem*, podemos definir três linhas mestras que orientam a relação entre enunciado e vida: (i) o enunciado é de natureza social, logo, ideológica; (ii) o enunciado não existe fora de um contexto social extraverbal; (iii) o enunciado está inscrito no processo de interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 126).

Em complemento ao primeiro ponto, acrescentamos que Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) concebem o enunciado como uma realidade sócio-ideológica que deve assentar a base do escopo filosófico da linguagem – o qual é elaborado mediante alguns encaminhamentos teóricos, constantes sobretudo em *Marxismo e filosofia da linguagem*.

Com relação ao segundo ponto, é em *Discurso na vida e discurso na arte* que o contexto extraverbal, na sua relação com o enunciado, é planificado a partir de três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; e 3) sua avaliação comum dessa situação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1976 [1926]).

Para ilustrar os três fatores constituintes do contexto extraverbal, fazendo uma adaptação mais contextualizada e contemporânea de um exemplo já trazido por Bakhtin/Volochínov (1976 [1926]), imaginemos que um aluno da EaD, dentro da plataforma de ensino, abre um *chat* e envia ao seu tutor “Não deu”. A entonação na escrita digital é dada,

usualmente, pelos *emoticons*⁹ – mas, mesmo que tenha sido enviada uma “carinha” que expresse desapontamento, o sentido dessas duas palavras ainda não nos é totalmente compreensível. Agora, consideremos que, no plano de fundo do *chat* de ambos, haja uma atividade avaliativa em aberto com um ícone de ponto de exclamação vermelho (conjuntamente visto – fator 1). Isso indica que a atividade deveria ter sido entregue no dia anterior (conjuntamente sabido – fator 2), o que causa descontentamento tanto no aluno, que não cumpriu com sua obrigação, quanto no tutor, que terá um aluno sob sua orientação sem nota de avaliação (unanimemente avaliado – fator 3).

O exemplo nos mostra que o contexto extraverbal não é algo externo que afeta o enunciado, mas é uma parte constitutiva da estrutura do seu sentido. Sem considerá-lo, o sentido não será totalmente apreendido. É relevante destacar que o todo desse sentido compreende tanto a dimensão verbal (no exemplo dado, as palavras “Não deu”) quanto a dimensão não verbal, isto é, a parte presumida (no exemplo dado, o *emoticon*, o ícone de ponto de exclamação vermelho etc.) (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1976 [1926]). Para quem trabalha, como nós, com um gênero hipermidiático/multimodal, tais considerações podem se fazer ainda mais pertinentes.

A partir do exemplo, pudemos também observar que o enunciado faz parte de um processo de interação verbal entre aluno e tutor. Isso nos leva ao terceiro ponto: “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1976 [1926]). Para Bakhtin/Volochínov (1976 [1926]), esses participantes podem ser definidos como: (i) o falante/locutor/autor: é aquele que dirige o enunciado a alguém; (ii) ouvinte/locutor/leitor: é aquele para quem o enunciado é dirigido; (iii) tópico da fala/herói: daquilo/daquele que se fala.

Considerando que o enunciado é tomado como a unidade real da comunicação discursiva (que se opõe à oração como unidade da língua) estabelecida entre os participantes da interação social, como circunscrever seus limites? Eles são circunscritos pela

[...] alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por

⁹ *Emoticon* é a conjugação dos termos *emotion* (emoção) e *icon* (ícone), que consiste em pequenas “carinhas” cujo objetivo é o de denotar emoção (FERREIRA, 2012).

último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como um sinal] de que o falante terminou (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 275).

A alternância dos sujeitos do discurso é uma das três características levantadas por Bakhtin (2003 [1952-1953]), em *Os gêneros do discurso*, para conceituar o enunciado (serve também para diferenciá-lo da oração – a unidade da língua).

A segunda característica, por sua vez, diz respeito à conclusibilidade específica do enunciado que se apresenta, na maioria das vezes, pela possibilidade de respondê-lo, a qual é determinada por três elementos interligados no todo do enunciado: (i) a exauribilidade semântico-objetual do tema: muito embora os temas sejam inesgotáveis, ao se tornarem objetos de discurso, e, portanto, valorados pelos interlocutores, passam a ter acabamento dentro das condições/finalidades do enunciado (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014); (ii) projeto do discurso ou vontade de discurso do falante: Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 281) acredita que essa vontade do falante “determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras”; (iii) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento: que são os gêneros do discurso responsáveis por organizar o enunciado/discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

A terceira característica diz respeito à relação do enunciado com aquele que o produz (falante) e com os outros participantes que integram a comunicação discursiva. Essa característica aponta para o fato de que os enunciados são elos na tessitura da comunicação discursiva e, também, para o fato de que a entonação expressiva é uma constituinte do enunciado, a qual expressa a relação subjetiva, emocionalmente valorativa, dos participantes da comunicação discursiva diante do tema do enunciado e de si próprios (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Esse tópico introduz alguns conceitos que, aqui, serão deixados em suspenso para serem discorridos nos tópicos seguintes. Como vimos, o enunciado é configurado a partir de um determinado gênero do discurso, o qual também é um elemento que determina sua conclusibilidade específica. Portanto, retomamo-lo no tópico subsequente. Além disso, suscitou-se a constituinte expressiva/valorativa do enunciado e as relações estabelecidas entre os enunciados na cadeia discursiva. Tais discussões são feitas, respectivamente, nos tópicos 1.4. Entonação e valoração e 1.6. Relações dialógicas.

1.3 GÊNERO DO DISCURSO

A noção de gênero é esboçada, de forma embrionária, em *O método formal nos estudos literários*, que surge a partir de uma crítica aos formalistas, que, ao ver de Bakhtin/Medviédev (2012 [1928], p. 193), não compreendiam “o significado atual do gênero”, porque, para eles, o gênero era apenas um agrupamento específico e mecânico de procedimentos formais (BAKHTIN/MEDVIÉDEV, 2012 [1928]).

Nesse texto, há referências que se coadunam com a concepção discutida no tópico anterior, a respeito de o gênero se estabelecer como uma forma de acabamento específico do enunciado: “cada gênero é um tipo especial de construção e acabamento do todo” (BAKHTIN/MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 194). Há, também, um reconhecimento da relação do enunciado – logo, do gênero – com a vida, que é entendida a partir de uma dupla orientação: (i) a relação com a exterioridade, que diz respeito ao tempo, espaço e aos campos da atividade humana (compreendidos, também, como esferas ideológicas); (ii) a relação com a interioridade do enunciado/gênero: forma, estrutura e conteúdo temático (BAKHTIN/MEDVIÉDEV, 2012 [1928]).

Essa dupla orientação aparece, *a posteriori*, diluída e reacentuada entre alguns escritos do Círculo e, dada à sua importância, leva-nos a reunir alguns trechos dessas obras para nortear o encaminhamento teórico da nossa discussão sobre o gênero.

Em *Questões de literatura e de estética*, há uma proposta de interligação das noções de tempo e espaço, que é denominada “cronotopo” (BAKHTIN, 1998 [1975]). Acosta-Pereira e Rodrigues (2014, p. 187) entendem que o cronotopo determina “parâmetros específicos para os eventos, construídos a partir de conceitos também específicos de sociedade, de história e de cultura”.

Assim, “o gênero do discurso e seu cronotopo fazem parte da compreensão das ações e dos eventos de uma sociedade particular, na medida em que dessa relação podemos entender as ações humanas” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 187). Em um dos seus últimos textos, *Os estudos literários hoje*, Bakhtin (2003 [1970], p. 365) ratifica essa compreensão de que “os gêneros (tanto da literatura como da língua), ao longo dos séculos de sua existência, acumulam as formas de uma visão do mundo e de um pensamento”. (BAKHTIN, 2003 [1970-1971], p. 365). Dessa relação entre gênero do discurso e cronotopo, Rodrigues (2001) conclui que cada gênero está calcado em um determinado cronotopo ou, em outras palavras, há uma possibilidade de relacionar o cronotopo com a situação social de interação particular de cada gênero.

Em relação aos outros elementos pertencentes à dupla orientação (campos da atividade humana, forma, estrutura e conteúdo temático), esses podem ser vistos reiterados em *Os gêneros do discurso*. Primeiramente, Bakhtin (2003 [1952-1953]) assevera que os enunciados são conformados em tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais compartilham as mesmas características, sendo essa a definição de gênero do discurso. Dando continuidade à elaboração desse conceito, o autor afirma que esses enunciados emergem dos campos da atividade humana e refletem suas condições específicas e finalidades por intermédio de seus constituintes: tema (conteúdo temático), estilo da linguagem (isto é, pela seleção de recursos formais da língua) e construção composicional (estrutura). Tratemos de cada um desses elementos constitutivos.

O estilo, ainda que seja um processo de seleção de recursos da língua por escolha individual, é de natureza sociológica, uma vez que “o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posições axiológicas frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais” (FARACO, 2003, p. 121). Nesse sentido, Faraco (2003) sugere que essa dicotomia instaurada entre o individual e o social seja superada, pois nos cabe, ao adentrar o terreno do escopo do Círculo de Bakhtin, partir do pressuposto de que o falante é ao mesmo tempo único/singular e social de ponta a ponta. Em vista da relativa estabilidade do gênero, podemos dizer que há gêneros, como os do âmbito da literatura de ficção, que são mais propícios a refletir o estilo individual, enquanto há outros, mais padronizados, que são menos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

O tema, por sua vez, pode ser entendido como o sentido da enunciação completa, sendo individual e não reiterável (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]). É preciso retomar a definição dada no tópico 1.1, em que diferenciamos o sentido (tema) da significação, visto que esta última se relaciona com os elementos da língua, os quais encontramos nos dicionários; portanto, é reiterável e idêntica a cada repetição. E o sentido (tema), por seu turno, só é apreendido se levarmos em conta o contexto extraverbal – explicado no tópico 1.2.

Para exemplificar, Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) utilizam o enunciado “que horas são?”, no qual o tema (sentido), em ligação intrínseca com a situação histórica concreta, não pode ser segmentado; enquanto que a significação “é idêntica em todas as instâncias históricas em que é pronunciada” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 132), porque é composta por elementos do plano da língua e de suas relações morfológicas e sintáticas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]).

Mas não devemos entender tema (sentido) e significação como opostos e, sim, como indissociáveis, pois a segunda é um aparato técnico para a realização do primeiro (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]). Assim sendo, é impossível designar uma palavra isolada “sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 132). A relação inversa também é válida, uma vez que “o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 132-133).

Rojo (2005), em uma explicação mais sucinta e didática, conceitua o tema como “conteúdos ideologicamente conformados, que se tornam comunicáveis (dizíveis) através dos gêneros”. Portanto, não se confunde com “assunto”, que é limitado àquilo sobre o que se fala, já que o tema “se constitui na interação, no discurso da vida real, a partir de uma situação de enunciação concreta que envolve aspectos históricos, culturais e sociais” (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p. 80).

É necessário pontuar, ainda, que há uma discussão sobre a distinção entre o tema do gênero do discurso e o tema da enunciação. Alves Filho e Santos (2013) sustentam essa diferença a partir do conceito de tipificação, isto é, de recorrência. Para os autores, enquanto o tema da enunciação é irrepitível, instável e não tipificado, o tema do gênero caracteriza-se pela tipificação, “uma vez que é possível se identificar em um conjunto de textos, pertencentes a um dado gênero, um tema ou um conjunto de temas típicos” (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p. 82) – ainda que essa tipificação seja relativa, dando margens a adaptações e mudanças.

No que concerne à construção composicional, Rodrigues (2005, p. 167) afirma que essa se refere a “procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva”. Contudo, não devemos confundir esse elemento com uma estrutura rígida, mas, sim, fluida e dinâmica, logo, passível de mudanças. Além disso, esse elemento não pode ser visto como o único que determina a composicionalidade do gênero, visto que isso implica reduzi-lo à sua forma (ACOSTA-PEREIRA, 2012).

É preciso ter em mente que os gêneros do discurso não são escassos e engessados. Pelo contrário, a diversidade dos gêneros é infinita, na mesma proporção que são inesgotáveis as organizações das atividades humanas e o movimento de tornar complexos os campos aos quais os gêneros estão vinculados (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 262). O próprio gênero

infográfico hipermidiático, foco desta pesquisa, é decorrente de uma complexificação do campo do jornalismo e da educação.

Em se tratando da complexidade dos campos da atividade humana, é válido mencionar que Bakhtin (2003 [1952-1953]) propõe uma classificação entre gêneros primários – advindos de campos mais “simples”, como o familiar – e gêneros secundários – provenientes de campos mais complexos, como o jornalístico, o político, o acadêmico-científico, o jurídico, o artístico-cultural etc. Ter noção dessa taxonomia é essencial para o estudo da natureza do enunciado que está sempre atrelado a um campo da atividade humana.

Em virtude de esse trabalho se direcionar ao ensino sobre a língua enquanto objeto da Ciência da Linguagem, no campo da educação, é relevante evidenciar o importante papel que o gênero cumpre nesse contexto:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 283)

Assumir o infográfico como um gênero do discurso que será encaminhado como um material didático a alunos de um curso EaD é, acima de tudo, adotar o posicionamento de que o ensino precisa estar ancorado na concepção de gênero, que se relaciona com a vida dos alunos, e não em orações isoladas, que são abstratas e descontextualizados da vida e, por consequência, não levam o aluno à compreensão do sentido.

Encaminhando-nos ao final deste tópico, trazemos um último ponto a ser mencionado: os gêneros requerem certo tom, isto é, comportam na sua estrutura uma dada entonação expressiva, que determina, por exemplo, se será assumido um tom mais ríspido, mais respeitoso, amoroso, entre várias possibilidades. Isso obviamente também depende da relativa

estabilidade do gênero, normalmente gêneros mais rígidos, como os oficiais, permitem apenas leves matizes de entonação expressiva (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Portanto, os enunciados (configurados em dados gêneros do discurso), bem como seu estilo e sua construção composicional, são determinados pelo tema e pela entonação, isto é, pela relação valorativa do falante com o tema (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Então, dando sequência à discussão, no próximo tópico abordamos os conceitos de entonação e valoração.

1.4 ENTONAÇÃO E VALORAÇÃO

A valoração e a entonação são conceitos que começam a ser orquestrados nos primórdios do conjunto das obras do Círculo de Bakhtin, mais especificamente em *Para uma filosofia do ato*. Nesse texto, exprime-se a noção de que, ao se falar de um objeto, assume-se inevitavelmente perante ele uma atitude valorativa, que é expressa pela entonação (BAKHTIN, 1993 [1919-1921]).

Ainda nesse texto, Bakhtin (1993 [1919-1921], p. 66) ressalta que não há valores autoequivalentes que são reconhecidos universalmente, isso porque a validade dos valores não é exclusivamente condicionada “pelo seu conteúdo, tomado em abstração, mas pelo fato de se correlacionar com o lugar único de um participante”. Portanto, não há como tomarmos um valor de forma idêntica a qualquer situação. É preciso que ele seja reconhecido no âmbito desse lugar único. A esse respeito, Bakhtin (1993 [1919-1921]) ilustra que um julgamento de valor sobre uma mesma pessoa pode ser idêntico em seu conteúdo – por exemplo, “ele é mau” –, mas pode ter entonações diferentes, a depender do centro de valores nas circunstâncias dadas.

Em *O problema do herói na atividade estética*, Bakhtin (2003, [1920-1930], p. 202) assevera que “viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa ser numa ótica axiológica”. Tal afirmação corrobora o entendimento de que nosso direcionamento a um objeto é impreterivelmente impregnado pela valoração.

No texto *Discurso na vida e discurso na arte*, reitera-se a compreensão de que a valoração encontra sua mais pura expressão na entonação (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1976 [1926]), de modo que essa entonação se firma como elo entre o discurso e contexto extraverbal. Retomando o nosso exemplo da conversa entre aluno e tutor, lembremos que o aluno enviou as palavras “Não deu” com um *emoticon* imprimindo uma feição de desapontamento. Esse *emoticon* é uma entonação – que por si só não dá a totalidade do

sentido –, mas, aliada ao contexto extraverbal, permite-nos chegar à valoração, que, neste caso, é o descontentamento que se tem ao não cumprir com a obrigação ou quando alguém, sob nossa tutela, não cumpre.

Ainda em *Discurso na vida e discurso na arte*, Bakhtin/Volochínov (1976 [1926], p. 7, grifos dos autores) afirmam que

A entoação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo. A entoação sempre está na **fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito**. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante.

Essa explanação retoma a questão de o valor não ser universal, portanto, devemos observá-lo na unicidade de um dado contexto de um grupo social. Além disso, aclara a relação entre verbal e não verbal no tocante à entonação. No nosso exemplo, a entonação está sendo expressa por um elemento não verbal.

Pelo que apresentamos, podemos decididamente assinalar que não existe enunciado sem a dimensão valorativa. Logo, cada elemento da enunciação viva contém, concomitantemente, um sentido e uma valoração advinda de um posicionamento avaliativo social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]). Partindo dessa concepção, qualquer enunciado é sempre ideológico, porque não há enunciado neutro (FARACO, 2003).

Assim, estreita-se uma relação entre valoração e ideologia, sobre a qual Acosta-Pereira (2012, p. 63) ratifica que “todos os índices sociais de valor são ideologicamente construídos, mesmo que enunciados por indivíduos em seus atos singulares e únicos, pois constituem projeções de valor com pretensões ao consenso social”. Ou, como pontuam Bakhtin/Volochínov (2006 [1929], p. 44, grifos dos autores), “[...] **não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social**”. Dando andamento ao curso dessa discussão conceitual, no próximo tópico, a ideologia torna-se o conceito em foco.

1.5 IDEOLOGIA

Como já vimos, na concepção do Círculo de Bakhtin, o enunciado é social ao mesmo tempo em que é ideológico. Seu teor ideológico decorre de dois fatores: (i) o enunciado estar circunscrito na esfera de uma das ideologias (que são campos da atividade intelectual humana, tais como a ciência, a arte, o jornalismo etc.); (ii) o enunciado expressar invariavelmente uma posição avaliativa, tal qual já discutida no tópico anterior. De tal modo, o termo ideologia (no singular) é comumente empregado, pelos autores do Círculo, para referenciar o universo que abarca os campos mencionados: ciência, arte, jornalismo, filosofia, política, religião, entre outros – que são as ideologias (no plural). A par dessa colocação, é possível perceber a amplitude conceitual pela qual é tratada a ideologia no Círculo, que não se confunde com um uso restrito de conotação negativa que, em outras correntes, sugere uma falsa consciência ou um “mascaramento” do real (FARACO, 2003).

É preciso reconhecer que, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) introduzem a concepção de ideologia do cotidiano, que está ligada às atividades do dia a dia, que não são, então, moldadas por um sistema de ideologias formalizadas (fundadas nos campos de atividade intelectual humana já citados).

Mas essas duas ideologias (do cotidiano e formalizadas) não se apresentam como conceitos estanques. Embora a ideologia do cotidiano seja mais plástica e sensível às mudanças sociais, ambas estabelecem, entre si, uma relação intrínseca: “Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 121).

À vista disso, afigura-se a noção de que os falantes/locutores proferem aos seus interlocutores enunciados derivados dos campos da atividade humana (incluindo as atividades do cotidiano, por exemplo, do campo familiar) – e, portanto, permeados por ideologia, que nunca serão orações isoladas e neutras; e que ainda se combinam na cadeia da comunicação discursiva.

E para que a ideologia se efetive nessa interação entre os participantes, ela se materializa no signo, pois “[...] tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 29). Há de se considerar que os signos ideológicos não são abstratos, pelo contrário, possuem uma encarnação material, seja

como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo, entre diversas outras possibilidades (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]).

Além do que, o signo não só existe como parte de uma realidade, mas também reflete e refrata uma outra, de maneira a distorcê-la, sê-la fiel etc. Destaca-se a importância do processo de refração, que é aquele pelo qual

[...] se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos. Sendo essas experiências múltiplas e heterogêneas, os signos não podem ser unívocos (monossêmicos); só podem ser plurívocos (multissêmicos). A plurivocidade (o caráter multissêmico) é a condição de funcionamento dos signos nas sociedades humanas (FARACO, 2003, p. 50).

Portanto, não há como produzir sentido sem refratar, uma vez que os signos se constituem pelos valores sociais que são erigidos no complexo dinâmico da história dos grupos humanos, que é permeado por conflitos e contradições. Não levar isso em conta, limita-nos a entender o signo como abstrato, monossêmico e atemporal (FARACO, 2003). Desse modo, parece-nos bastante claro, ancorando-nos certamente em Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), p. 30), que “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos, isto é, são mutuamente correspondentes”. Logo, “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 30).

E, considerando que o signo ideológico se realiza no processo de interação verbal, logo, de relações sociais; ele também é, ao mesmo tempo, um signo linguístico marcado “pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 43). Assim, os enunciados/discursos são tecidos a partir de um emaranhado de fios ideológicos e servem “de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 40). Considerando esse princípio dialógico que liga os enunciados/discursos em uma teia ideológica e dialógica, vemos, na sequência, o que vêm a ser relações dialógicas e como elas se encaixam no quadro teórico-conceitual que estamos projetando ao longo deste capítulo.

1.6 RELAÇÕES DIALÓGICAS

Pelo que já vimos, é possível depreender que o diálogo (no sentido amplo) se apresenta como uma dinâmica que está intrincada ao universo da criação ideológica. O

diálogo atua, de certo modo, no regimento do jogo de forças que movimenta esse universo (FARACO, 2003).

Essa concepção de diálogo é percebida por Bakhtin (2008 [1929]), no âmbito da literatura, mais especificamente no romance de Dostoiévski, no qual constata o funcionamento de múltiplas consciências que são autônomas umas das outras, mas que, por outro lado, convivem, interagem e dialogam. Para Bakhtin (2008 [1929]), Dostoiévski é pioneiro em assumir uma posição dialógica do autor em direção ao herói – o qual não fica subjugado à consciência daquele. Intitulando o romance de polifônico, Bakhtin (2008 [1929]) o considera inteiramente dialógico. E, entre suas observações na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, conceitua “relações dialógicas” a partir de duas asserções: (i) são fenômenos mais amplos do que as réplicas de diálogo face a face, embora essas sejam uma das formas de expressão do dialogismo; (ii) “são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância” (BAKHTIN, 2008 [1929], p. 56).

A segunda asserção está ligada ao fato de que “a vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque dialógico, diante do qual ele responde por si mesmo e se revela livremente” (BAKHTIN, 2008 [1929], p. 73). Todavia, as relações dialógicas só se concretizam entre enunciados/discursos e nunca entre os elementos do sistema da língua (por exemplo, as palavras do dicionário, os morfemas etc.), justamente porque eles não têm ligação com a vida (BAKHTIN, 2008 [1929]).

Devido ao exposto, podemos compreender que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 272). Em outros termos, os enunciados, inseridos na comunicação discursiva, firmam relações de sentido entre si – que são as relações dialógicas (BAKHTIN, 2003 [1959-1961], p. 345-346). Então, o enunciado, surgido em um dado momento histórico e social, “não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação” (BAKHTIN, 1998 [1975], p.86).

Nesse sentido, cada enunciado deve ser entendido como uma resposta (no sentido amplo) aos enunciados precedentes (enunciado/discurso já dito) de um determinado campo, porque o falante/locutor não é um Adão – como se fosse o primeiro e único capaz de enunciar –, por isso, “o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 300). Desse modo, o enunciado se liga aos enunciados já ditos para confirmá-los, rejeitá-los, completá-los, entre outras possibilidades, mas sempre os levando em conta.

Um enunciado é, também, uma resposta aos enunciados subsequentes, isto é, aos que ainda estão por vir. Mesmo que esses enunciados ainda não existam na tessitura dialógica, um falante/locutor, ao projetar seu enunciado, tem em vista a atitude responsiva do ouvinte/interlocutor, que é ativo na comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Dito de outra forma, o falante/locutor cria seu enunciado antecipando a possível ou desejada reação-resposta do interlocutor, o qual podemos entender como enunciado/discurso pré-figurado (ACOSTA-PEREIRA, RODRIGUES, 2014). A esse respeito, Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 302) afirma que

ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipada exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

Precisamos acrescentar que a dialogicidade não só está orientada para os enunciados precedentes e subsequentes, mas também para o interior do enunciado. Faraco (2003), ancorado em *O problema do texto* (BAKHTIN, 2003 [1959-1961]), afirma que todo discurso é heterogêneo, pelo fato de ser composto pela articulação de um corpo de vozes sociais, que estabelecem diálogo. Essa dialogização interna, que se configura pelo dizer alheio, pode estar claramente mostrada – quando, por exemplo, usamos as aspas ou outros recursos para reconhecer que se trata do discurso de outrem – ou não, de modo que as vozes ficam diluídas no enunciado; mas, ainda que não estejam marcadas, não significa que não estejam presentes (FARACO, 2003).

Em face do exposto, à guisa de uma conclusão para este tópico, podemos sintetizar que a dialogicidade se efetua em três dimensões: (i) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”; b) todo dizer é orientado para a resposta, considerando a reação-resposta do interlocutor e c) todo dizer é internamente dialogizado (FARACO, 2003).

1.7 COMO OS CONCEITOS SE APRESENTAM NESTA PESQUISA?

Antes de mais nada, é preciso frisar que o arcabouço filosófico-conceitual do Círculo de Bakhtin, nesta pesquisa, não se restringe a um método utilizado para análise de dados, até porque o Círculo nunca se propôs a definir uma metodologia rígida de análise da linguagem e, sim, algumas diretrizes que podem vir a orientar o trabalho daqueles que se encaminham para os estudos da linguagem. Nesse sentido, todo este trabalho, e não só a análise de dados, está assentado na concepção dialógica da linguagem.

Recuperando o título: “Como os conceitos se apresentam nesta pesquisa?” Da seguinte forma: nós, como pesquisadores e participantes da interação verbal, entraremos em contato com os enunciados – que arriscamos afirmar que estão configurados na baliza do gênero resposta-argumentativa –, proferidos por tutores e alunos no que diz respeito aos conteúdos das disciplinas de Linguística. Consideramos que esses enunciados estão estabelecendo relações dialógicas entre eles, e entre enunciados já ditos sobre as temáticas em foco, por exemplo, sobre EaD e/ou as disciplinas de Linguística etc. Também estão orientados para uma resposta, considerando a reação-resposta dos interlocutores, representados por nós (no caso dos tutores) e pela coordenação do curso (no caso dos alunos), tendo em vista a finalidade dos instrumentos metodológicos utilizados. Tais enunciados expressam uma posição social avaliativa, portanto, estão imbuídos de valoração (expressa pelas entonações) e ideologia, considerando que emergem do campo da atividade humana educacional, que está fixado em um sistema de ideologias formalizadas.

A análise dos dados é norteadada por esse olhar, procurando reconhecer como esses conceitos se apresentam e, dentro do limite da pesquisa, apreender o sentido dos enunciados (dados), sem nos prendermos a categorias pré-estabelecidas. Assim, após a análise, respondemos (no sentido amplo) a esses dados por intermédio de um enunciado, conformado pelo gênero infográfico hipermidiático, tendo em vista que ele está ligado ao cronotopo da hipermodernidade. Projetamos nosso enunciado considerando os elementos que o caracterizam como gênero infográfico hipermidiático: estilo, construção composicional e tema. Também nos atemos à reação-resposta desejada dos interlocutores (alunos e tutores) durante a construção do enunciado (pré-figurado), porque queremos, em última instância, que o infográfico hipermidiático sirva de material didático facilitador da compreensão sobre as disciplinas de Linguística e seja um instrumento que intervenha e (inter)medeie (n)a relação de tutores e alunos com o conhecimento da disciplina.

CAPÍTULO 2 - O GÊNERO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste segundo capítulo, igualmente de caráter teórico, centramos as discussões em dois pontos principais que se desdobram nos tópicos que compõem o capítulo. O primeiro ponto é referente ao infográfico, a respeito do qual partimos das definições e do histórico do infográfico da mídia impressa para entender como se dá o processo que o transmuta em hipermidiático, considerando a hipermodernidade como pano de fundo, para, então, problematizar o seu estatuto de gênero do discurso. A partir disso, fazemos uma inventariação de pesquisadores que o tomam como objeto de estudo, a qual subsidia a subsequente descrição de suas dimensões social e verbo-visual.

O segundo ponto refere-se à produção de materiais didáticos na EaD. Iniciamos traçando um panorama da modalidade e dos seus materiais didáticos para, na sequência, abordar a concepção de produção cooperativa de material didático, focalizando o procedimento de *design(er)* instrucional.

O último tópico une a discussão dos dois pontos acima mencionados para esboçar uma reflexão sobre como o infográfico hipermidiático pode ser concebido como um material didático na EaD.

2.1 DEFINIÇÕES E HISTÓRIA DO INFOGRÁFICO IMPRESSO

Como bem veremos no decorrer dos tópicos, em se tratando de infográfico, poucas são as questões que podemos considerar consensuais. E isso já se inicia com a própria definição. Se, intuitivamente, decompormos a palavra “infográfico”, percebemos que ela é um acrônimo de “informação gráfica”, que é um termo popularizado com a informatização das redações jornalísticas no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 (CAIRO, 2008). Essa é uma maneira de fornecer uma primeira impressão do que vem a ser o infográfico, mas não dá conta de uma explicação mais aprofundada. Sendo assim, trazemos um compilado de definições elaboradas por autores de renome na área:

Quadro 1 – Compilado de definições sobre o infográfico

Autor/Ano da publicação	Definição
De Pablos (1991)	É um gênero jornalístico, produzido pelo computador ou à mão, que mostra gráficos e textos explicativos de forma conjugada.
Casasús e Ladevéze (1991)	É um gênero jornalístico que reúne fotografia, procedimentos informatizados, <i>design</i> e conteúdo, resultando em uma mensagem informativa mais clara, agradável e eficaz.
Sancho (2001)	O infográfico impresso é uma contribuição informativa, realizada com elementos iconográficos e tipográficos, que permitem ou facilitam a compreensão dos acontecimentos, ações ou coisas da atualidade ou alguns dos seus aspectos mais significativos, e acompanha ou substitui o texto informativo.
Teixeira (2010)	É uma modalidade discursiva, ou subgênero do jornalismo informativo, na qual a presença indissociável de imagem e texto, em uma construção narrativa, permite a compreensão de um fenômeno específico, como um acontecimento jornalístico ou o funcionamento de algo complexo ou difícil de ser descrito em uma narrativa textual convencional.

Fonte: o pesquisador.

Fica evidente que, ainda que sejam definições distintas, convergem para o fato de que o infográfico é uma composição de textos verbais e imagens (desenhos, ícones, fotografias) com o propósito de informar e narrar fatos. Embora todas essas definições sejam efetivas para definir o conceito de infográfico, elegemos a definição de Lucas (2011) como a mais apropriada, porque o seu trabalho, além de atual, é feito com base em um levantamento e uma posterior análise crítica das conceituações tecidas por diversos autores ao redor do mundo para que então seja elaborada uma definição própria:

O infográfico é um tipo de texto que se baseia na articulação esquemática de elementos, ou seja, um tipo de produção que articula, de um modo específico e espacial, textos verbais, imagens de diversas naturezas e elementos visuais (cores, números, setas, fios, etc.) que permitam, por exemplo, a constituição da relação entre as partes representadas (sequencialidade, causa e consequência etc.) (LUCAS, 2011, p. 211).

O autor ainda aventa a possibilidade de existir um outro elemento constituinte do infográfico, mas que é de uso facultativo: o *insert* (suplemento), que equivale ao que alguns estudiosos (*e.g.* SANCHO, 2001) chamam de infograma, que nada mais é do que uma

unidade gráfica esquemática (tabela, organograma, gráficos estatísticos etc.) utilizada para complementar ou ampliar informações já existentes no infográfico. Essa consideração, de certa forma, estabelece-se como uma resposta à comumente generalização que ocorre ao se definir o que é um infográfico, uma vez que esclarece que tabelas, gráficos estatísticos, por exemplo, não são por si só um infográfico, mas podem vir a ser um componente dele.

A respeito do surgimento do infográfico, é comum achar que a associação de texto e imagem é recente e possibilitada por recursos informatizados, de modo a crer que o infográfico seja um “produto” moderno. Mas não. A informação gráfica acompanha a história da humanidade desde os tempos das cavernas, em que eram realizadas as pinturas rupestres (TEIXEIRA, 2007). Especificamente no que concerne ao infográfico, embora mais uma vez não seja consensual, a maior parte dos profissionais/pesquisadores aponta os diagramas manuscritos de Leonardo da Vinci como os pioneiros da infografia, em especial o que trata de um estudo de embriões:

Figura 1 – Estudo de embriões de Leonardo da Vinci



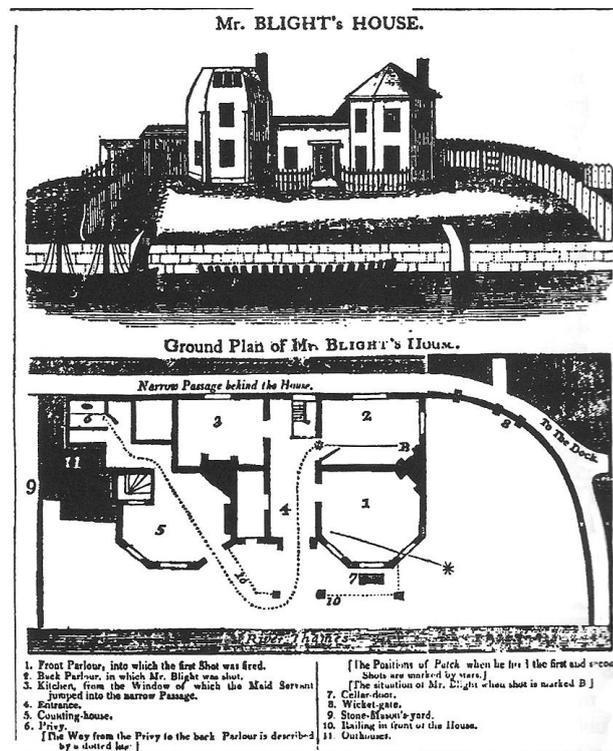
Fonte: Wikimedia Commons.

Como comentamos, tal consideração não é unânime entre os estudiosos da área, de modo que há outros que acreditam que o precursor da produção de infográficos seja William

Playfair com o seu *The Commercial & Political Atlas*, publicado em 1786, que trazia no seu corpo 44 gráficos – algo considerado totalmente inovador à época; outros atribuem o pioneirismo a John Snow, que produziu um mapa de Londres, em 1854, cruzando informações que foram capazes de provar a ligação entre a água contaminada e a epidemia de cólera que se alastrava pela cidade; ainda há os que dão o posto a Charles Joseph Minard e seu trabalho gráfico produzido em 1869, que analisava o fracasso da invasão do exército napoleônico a Moscou, em 1812 (TEIXEIRA, 2007).

No que tange à produção de infográficos a serviço do jornalismo, autores, como Sancho (2001) e Teixeira (2007), costumam afirmar que a primeira publicação foi feita pelo jornal londrino *The Times*, em 07 de abril de 1806. Tratava-se de um infográfico primitivo intitulado *Mr. Blight's House*, que narrava o assassinato de Isaac Blight, detalhando o passo a passo do homicida dentro da casa, a trajetória da bala e o local onde a vítima caiu morta (TEIXEIRA, 2007).

Figura 2 – A casa de Mr. Blight



Fonte: Teixeira (2007, p. 17 apud Peltzer, 1991, p. 108).

Voltando o nosso olhar para o contexto brasileiro, Teixeira (2010) afirma que a infografia passa a ser usada de modo mais recorrente no país na década de 1990, ainda que a

sua presença já existisse em períodos anteriores a esse. Com base nas informações descritas por essa autora, montamos o quadro a seguir a fim de sintetizar o percurso da infografia no Brasil:

Quadro 2 – A infografia no Brasil

Ano	Marco
1909	<ul style="list-style-type: none"> Localizaram-se, recentemente, manifestações de recursos gráficos em uma publicação do jornal <i>o Estado de S.Paulo</i>, de 18 de agosto de 1909, intitulada <i>A navegação brasileira</i>, que passa a ser entendida como a precursora da infografia no Brasil.
1925	<ul style="list-style-type: none"> Léo Tavejnhansky, de <i>O Globo</i>, conta que esse jornal publicou, na primeira página da sua primeira edição de 1925, o que ele entende ser um infográfico, que mostra o aumento dos automóveis no Rio de Janeiro de um ano para outro.
1970-1980	<ul style="list-style-type: none"> Na revista <i>Veja</i>, já na década de 1970 e, em meados dos anos 1980, localizaram-se gráficos que aliam dados estatísticos à ilustração, podendo ser entendidos como versões embrionárias de infográficos. <i>A Revista no Brasil</i>, da Editora Abril, assegura que a infografia apareceu nas suas edições no final dos anos 1970, como uma resposta ao impacto visual oriundo da televisão e do computador.
A partir dos anos 1990	<p>Nos anos 1990, muitos jornais brasileiros sofreram reformas gráfico-editoriais, geralmente sob a contratação de consultorias internacionais. Com isso, a presença da infografia se tornou mais corriqueira nas páginas de diversos diários, o que rendeu, inclusive, premiações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>O jornal O Dia</i> inovou ao criar o primeiro departamento de infografia e ilustração do Brasil, em 1994, e ganhar um prêmio Malofiej¹⁰, em 1996. <i>A Abril</i>, desde os anos 1990, investe em infografia, tendo conquistado o seu primeiro Malofiej em 1997, com um infográfico publicado pela revista <i>Veja</i> e, em 1998, pela <i>Superinteressante</i>. Na edição de 2009 do Malofiej, trabalhos brasileiros obtiveram quatro medalhas, uma para a <i>Folha de S.Paulo</i> e três para revistas do grupo <i>Abril</i>.

Fonte: os autores com base em Teixeira (2010).

É importante destacar que mesmo que o infográfico tenha se consolidado no jornalismo, ele também se desloca a outros campos, servindo a outros propósitos, que não

¹⁰ Prêmio tradicional e de maior renome na área de infografia. O nome é uma homenagem a Alejandro Malofiej, um argentino considerado pioneiro na arte dos infográficos modernos.

apenas informar. Teixeira (2010) reconhece tal fato ao considerar, em uma das divisões da sua classificação, que os infográficos podem ser jornalísticos ou enciclopédicos. Estes últimos, segundo a autora, são semelhantes ao que encontramos em livros didáticos, folhetos explicativos, cartilhas ou manuais, e fazem uso de uma abordagem mais genérica para a explicação de um fenômeno. Podem servir a diferentes propósitos, incluindo didáticos.

E, considerando que os gêneros do discurso acompanham as correias histórico-sociais que movimentam a vida (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), o infográfico refrata e reflete as mudanças que vivemos na conjuntura atual, que é designada e aceita por alguns estudiosos como hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), a qual passamos a discutir no tópico subsequente.

2.2 HIPERMODERNIDADE E TRANSMUTAÇÃO: A GÊNESE DO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO

Não precisamos ir muito longe para reconhecer que a sociedade vem passando por intensas modificações. O surgimento e o acentuado uso das TDICs são determinantes para isso, mas não podemos pensar que a utilização de computadores, *tablets*, *smartphones* etc. seja o único reflexo dessas mudanças. Subjacente a isso, nas raízes da estrutura social, é que compreendemos os níveis dessas mudanças, que dizem respeito a relações sociais e econômicas, organizações políticas e valores.

É tendo em vista esse contexto, que Lipovetsky (2004) cunha o termo hipermodernidade. A atribuição do prefixo “hiper” está ligada ao reconhecimento da exacerbação dos valores criados na modernidade. Para o autor, a sociedade não está vivendo um pós-modernismo, que sugere uma ruptura com o modernismo e, sim, um movimento de acentuação da modernidade – a hipermodernidade. E o que isso representa em termos práticos?

Que o período atual é marcado pelo excesso, pela urgência, pelo dinamismo. É a cultura do “sempre querer mais” e, em contrapartida, tudo se tornar obsoleto em pouco tempo, fazendo a fluidez, flexibilidade e adaptabilidade imperarem como princípios básicos da estrutura social, para que, assim, a “máquina” que gira o mundo hipermoderno não pare. Nas palavras de Lipovetsky, a hipermodernidade é

uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios

estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer (LIPOVETSKY, 2004, p. 26).

A hipermodernidade é, ainda, revestida

de uma lógica da globalização que se exerce independentemente dos indivíduos; de uma competição liberal exacerbada; de um desenvolvimento desenfreado das tecnologias da informação; de uma precarização do emprego; e de uma estagnação inquietante do desemprego num nível elevado (LIPOVETSKY, 2004, p. 26).

É também a era do hedonismo individual¹¹, do hipernarcisismo. As pessoas voltam-se a si mesmas, em uma contínua busca pelo prazer imediato e autossatisfação (ROJO; BARBOSA, 2015). Rojo e Barbosa (2015), na esteira do caminho trilhado por Lipovetsky (2004), admitem que as TDICs, da maneira como foram arquitetadas, configuradas e disseminadas, potencializam esses processos. Por exemplo, as últimas gerações da *Web*¹² permitem que sejamos bombardeados, a todo tempo, por anúncios de produtos que são meticulosamente selecionados a partir do que costumamos visualizar/buscar na *internet*. As redes sociais também permitem que compartilhemos fotos em troca de curtidas e comentários, tendo como recompensa a satisfação.

Dado ao exposto, podemos resumir a hipermodernidade como um período de muita intensidade. Ou, nas palavras de Lipovetsky (2004, p. 53, grifo do autor), tudo é “hiper”: “hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto – o que mais não é **hiper**?”

Considerando que cada gênero está calcado em um cronotopo¹³ (BAKHTIN, 2003 [1970-1971]) e que a hipermodernidade é um cronotopo, podemos associar que dele derivam os gêneros hipermidiáticos. Rojo e Barbosa (2015), por essa linha de raciocínio, constataam que os textos e os gêneros estão cada vez mais multimodais e multi ou hipermidiáticos e que,

¹¹ Isso não deve ser confundido com o conceito de autonomia, especialmente no que diz respeito ao campo da educação. A autonomia, para Paulo Freire, é um processo libertador que se dá a partir da reflexão crítica e prática, mas que não prescinde da presença de *outrem*, como é o individualismo. Freire cita, por exemplo, que o processo de construção de autonomia do educador não ocorre só consigo mesmo, mas com a participação dos alunos (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015). A discussão sobre autonomia é retomada em capítulos posteriores.

¹² A primeira geração da *internet* (*Web* 1.0) reproduzia o padrão unidirecional de disponibilização de informação, como na cultura de massa. Com o aparecimento sobretudo das redes sociais, a *Web* se tornou cada vez mais interativa. Na *Web* 2.0, são os usuários que principalmente produzem os conteúdos. À medida que as pessoas se familiarizam com essa segunda geração, possibilitou-se a marcação e etiquetagem de conteúdos dos usuários, abrindo caminho para a *Web* 3.0, a dita *internet* “inteligente” (Cf. ROJO; BARBOSA, 2015).

¹³ O conceito de cronotopo foi abordado no tópico 1.3.

embora eles coloquem desafios para a teoria do Círculo de Bakhtin, não se configuram como impedimentos.

A essa altura, é importante propor uma reflexão. Os textos e os gêneros que combinam unidades verbais e não verbais são, comumente, associados aos termos: multissemióticos, multimodais e multimidiáticos. Entendemos que a multissemiose e a multimodalidade referem-se às diferentes linguagens (oral, escrita, corporal, visual, sonora) (ROJO; BARBOSA, 2015), enquanto que a multimídia (multiplicidade de mídias¹⁴) está ligada às diferentes formas de apresentação de um conteúdo (texto verbal, áudio, vídeo, imagem)¹⁵. Um gênero/texto multimidiático pode estar vinculado a uma estrutura hipertextual¹⁶ – que é um sistema não linear de conexões (*links*) entre unidades de informação –, dando origem ao que entendemos como gênero/texto hipermediático (hipertextual + multimidiático). Esse uso exacerbado de mídias e conexões é que denota o contexto da hipermodernidade.

Tais características passam a reverberar no infográfico. Não há como precisar um precursor da infografia hipermediática. Cairo (2008), por exemplo, cita um infográfico do jornal *The New York Times* sobre partidos políticos dos Estados Unidos como um pioneiro, pois parte de uma leitura não linear (hipertextual), em que o leitor deve explorar as diversas camadas do infográfico. Ribas (2004), por sua vez, não cita um exemplar em específico, mas um contexto histórico que desencadeou uma nova forma de expressão dos infográficos na *Web*, que foi o 11 de setembro – atentado terrorista nos Estados Unidos.

Pelo que foi visto até aqui, percebemos que o infográfico hipermediático se origina do infográfico impresso, em resposta ao cronotopo¹⁷ predominante. Esse processo dinâmico de “atualização” ou criação de novos gêneros é previsto por Bakhtin (2003 [1952-1953]) que afirma que, conforme os campos da atividade humana se complexificam, os gêneros tendem a se reestruturar e se renovar para atender às novas necessidades desses campos. O autor, devido à sua época, referia-se a esse processo sobretudo pela assimilação dos gêneros primários nos gêneros secundários:

¹⁴ O termo “mídia” pode ter várias acepções. Uma delas é como suporte de conteúdos (celular, *tablet*, televisão, computador), que é o Marcuschi (2003, p. 11, grifos do autor) denomina de *lôcus*, isto é, um suporte com formato específico que “**serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto**”. Outra acepção é mídia como formatos de apresentação de conteúdos (textos escritos, vídeo, áudio, imagem), a qual estamos nos referindo neste trabalho (AMARAL, 2010).

¹⁵ Os conceitos de multissemiose, multimodalidade e multimídia não são excludentes, isto é, se há diferentes formatos de apresentação de conteúdo, como texto escrito, áudio e vídeo, não deixa de haver diferentes linguagens. Logo, o infográfico hipermediático não deixa de ser multissemiótico e multimodal, contudo, seguimos apenas referenciando como hipermediático na maior parte do trabalho, tendo em vista que as demais nomenclaturas ficam implícitas.

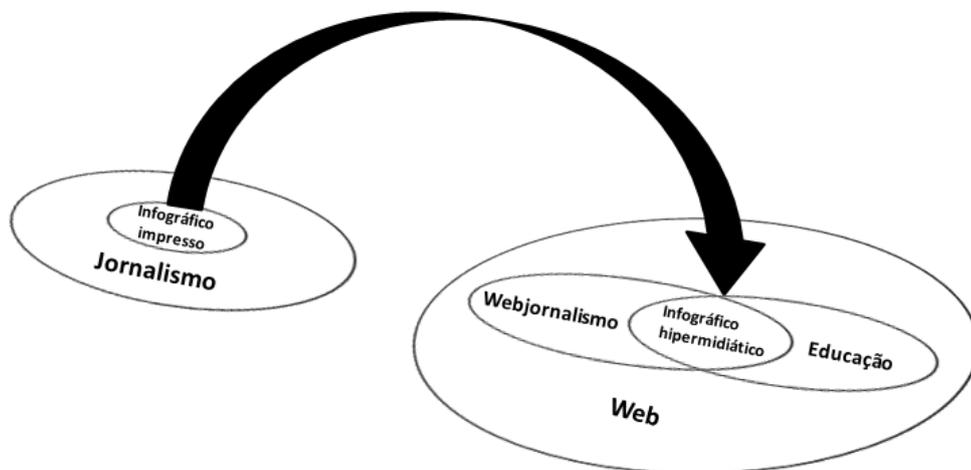
¹⁶ O conceito de hipertextualidade é explorado no tópico 2.5.

¹⁷ Reforçamos que o conceito de cronotopo foi abordado no tópico 1.3.

A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 285-286)

Nos dias atuais, Araújo (2010) aponta a *Web* como responsável pelo complexo processo de formação e hibridização de gêneros digitais. No entanto, para ele, a *Web* não é um campo da atividade humana, no sentido de ser uma instância geradora de discursos por meio da qual se chega aos gêneros. Para o referido autor, “a *Web* é bem mais complexa do que se supõe” (ARAÚJO, 2010, p. 118), ela é um espaço plural no qual não apenas muitos gêneros são atualizados, mas também diversos campos da atividade humana. A imagem a seguir ilustra a situação descrita pelo autor:

Figura 3 – Atualização do gênero infográfico pela *Web*



Fonte: o pesquisador com base em Araújo (2010).

A figura mostra o infográfico impresso, pertencente ao campo jornalístico, que, com a influência da *Web* (que engloba tanto o gênero, como os campos), atualiza sua constituição para infográfico hipermediático e passa a ser produzido pelo webjornalismo¹⁸ e pela educação, promovendo uma intersecção desses dois campos. É preciso ressaltar que: (i) não podemos afirmar que o infográfico impresso não seja utilizado na educação, mas, o que geralmente se

¹⁸ Para Mielniczuk (2003), o webjornalismo é a modalidade de jornalismo praticado na *internet*, também conhecido como jornalismo *on-line*.

percebe, é que ele é retirado de um jornal/revista e levado à sala de aula, enquanto que o hipermidiático é produzido por e para a educação; (ii) utilizamos dois campos da atividade humana a título de exemplificação e tendo em vista o interesse desta pesquisa, o que não exclui o fato de que infográfico hipermidiático possa ser produzido e utilizado por outro(s) campo(s).

Zavam (2012, p. 263), apoiada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, refere-se a esse processo como transmutação, sendo “um processo constitutivo dos gêneros, já que nenhum gênero, seja primário, seja secundário, permanece inalterável no curso de suas manifestações”. A autora sistematiza duas instâncias caracterizadoras da transmutação, as quais são reproduzidas a seguir:

Quadro 3 – Instâncias do processo de transmutação

Instância	Processo	Definição
Primeira	Transmutação criadora	Processo em que um gênero surge de outro(s) (a mala direta, o <i>blog</i> , por exemplo).
	Transmutação inovadora	Processo pelo qual todo e qualquer gênero sofre modificações, mesmo os mais standardizados, mas sem que essas o transformem em um novo gênero (anúncios publicitários, o artigo de opinião, por exemplo).
Segunda	Transmutação externa (intergenérica)	Processo em que há inserção de um gênero no outro, resultando na captação ou subversão desse gênero.
	Transmutação interna (inragenérica)	Processo no qual as transformações que ocorrem no gênero não se prendem a um outro gênero, mas a contingências de seu percurso histórico, isto é, a adaptações a novas exigências comunicativas no curso de suas manifestações.

Fonte: o pesquisador, com base em Zavam (2012).

Em vista dessa categorização, entendemos que o infográfico hipermidiático, com relação à segunda instância, enquadra-se no processo de transmutação interna, porque são as modificações no contexto sócio-histórico e no seu campo da atividade humana que o fizeram se adaptar às novas demandas comunicativas da hipermodernidade. Quanto à primeira instância, é complexo afirmar, porque tudo depende se vamos encará-lo como um novo gênero ou não. E, então, emerge o questionamento: o infográfico hipermidiático é um gênero?

2.3 AFINAL, O INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO É UM GÊNERO DO DISCURSO?

Determinar o que é ou não um gênero do discurso representa uma tarefa muito árdua e delicada. A grande dificuldade está no fato de se reconhecer regularidades linguístico-discursivas fixas para enquadrar os gêneros, visto que eles não são totalmente estáveis. Tendo em vista nosso objeto de pesquisa, deparamo-nos com os seguintes questionamentos: será que as características que só são possíveis nos infográficos hipermidiáticos o tornam um novo gênero? Ou elas estão dentro do limite da relativa estabilidade do gênero infográfico?

Antes de (não) responder, precisamos considerar que nem mesmo o infográfico – sem pensar nas especificações “impresso” e “hipermidiático” – é unanimemente entendido como um gênero. Silva (2011), por exemplo, considera incipientes os trabalhos que versam sobre o infográfico, o que em partes, explica-se pelo fato de haver discrepâncias quanto ao estatuto de gênero conferido a ele. Lucas (2011), por seu turno, reconhece que poucos autores têm o cuidado de tratar o infográfico como gênero.

Mas por que é importante considerá-lo como gênero? No contexto do jornalismo, Teixeira (2010) crê que, ao considerá-lo dessa forma, pavimenta-se um caminho para a consolidação de um modelo de referência aos jornalistas, facilitando o trabalho de produção e, também, criando um padrão nos infográficos produzidos nas mais diversas instituições, o que acaba por facilitar o processo de leitura e significação do público consumidor, que passa a identificar regularidades no texto.

No contexto do ensino de línguas, Barbosa e Almeida (2016) acreditam que, ao ganhar o estatuto de gênero, é facilitado seu encaminhamento à sala de aula e às demais instâncias formativas, além de favorecer o contato com um gênero que existe fora do espaço escolar e, por consequência, ampliar as capacidades linguísticas dos alunos.

Sojo (2002) empreendeu uma pesquisa com o propósito de inventariar os autores que tratam o infográfico como um gênero e os que não. Com o intuito de atualizar e ampliar o alcance dessa pesquisa, desenvolvemos um trabalho de cunho bibliográfico, em 2017, analisando o posicionamento de 54 autores. Chegamos à conclusão de que aproximadamente 80% deles consideram como gênero (ALVES; FRANCO, 2017).

Os motivos apontados para tal foram vários: possuir um propósito jornalístico, ter autonomia, estrutura definida/própria, finalidade e marcas formais que se repetem e, também, estar enquadrado em perspectivas teóricas de gênero, especialmente, a do Círculo de Bakhtin (ALVES; FRANCO, 2017).

Constatamos que, com relação à autonomia, a maior parte dos autores só considera gênero aqueles infográficos que são independentes, isto é, os que não estão associados a outros gêneros, por exemplo, a reportagem (ALVES; FRANCO, 2017).

Inclusive, nessa oportunidade de pesquisa, desenvolvemos um infográfico (Figura 4) para apresentar os resultados. Nele, mostramos os autores – divididos pela nacionalidade –, que consideram o infográfico um gênero, as razões a partir das quais esse posicionamento é sustentado e, também, o ano em que o respectivo trabalho foi publicado. Ainda inserimos setas ligando os autores que estabelecem relações dialógicas com outros, no sentido de recuperar seus enunciados para uma tomada de posição.

Figura 4 – Infográfico é um gênero



Fonte: o pesquisador com base na pesquisa de Alves e Franco (2017).

Ressaltamos que, no âmbito dessa pesquisa realizada (ALVES; FRANCO, 2017), não nos ativemos a diferenciar os infográficos impressos dos hipermidiáticos ou ainda os provenientes do jornalismo dos da educação. E isso nos faz retornar à questão preliminar: afinal, o infográfico hipermidiático é um gênero do discurso?

Formular uma resposta definitiva, neste momento, extrapola o limite deste trabalho, pois, para termos um mínimo de embasamento, precisaríamos de um estudo à parte. Se recorrermos à literatura, até encontramos, por exemplo, em Rodrigues (2012), que se ancora em Sancho (2001) e Salaverría e Cores (2005), a defesa da condição de gênero do infográfico hipermidiático (que ela chama de multimidiático).

Mesmo assim, o que consideramos sermos capazes de sustentar é que o infográfico é um gênero, no entanto, dividi-lo em “infográfico impresso” e “infográfico hipermidiático” e assumir cada um desses como um gênero do discurso próprio acaba por representar um passo muito ambicioso para a nossa proposta, até porque não é um dos seus objetivos. O nosso atual posicionamento, que não é definitivo, inclina-se a entender que o gênero infográfico passou por um processo de transmutação interna¹⁹, que atualizou sua constituição, mas não chegou necessariamente a criar um novo gênero (transmutação inovadora).

Desse modo, utilizamos “gênero infográfico hipermidiático” em vez de só “gênero infográfico” não com a intenção de nominar um novo gênero, mas, sim, para acrescentar um adjetivo que faça referência às características que são assimiladas/adquiridas pelo gênero infográfico na conjuntura da hipermodernidade e pela influência das TDICs, compreendendo que isso estaria no limite da sua relativa estabilidade. Porém, não descartamos a possibilidade futura de considerá-lo como um gênero do discurso. Por agora, ampliemos sua caracterização no tópico a seguir.

2.4 MAPEAMENTO DA LITERATURA ACERCA DO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO

Antes de tudo, é preciso ressaltar que não há um consenso sobre a denominação dos infográficos produzidos e disponibilizados na *internet*. Há pesquisadores que usam a designação infográfico “*web*” (BARBOSA; ALMEIDA, 2016), “*on-line*” (BÚRIGO, 2014; LONGHI, 2009), “digital” (ALMEIDA, 2018; PAIVA, 2013; RANIERI, 2008; REGINATO et al., 2010; SANCHO, 2008), “animado” (LASTE, 2016), “multimídia” (BARBOZA; SILVA, 2017; CARDOSO, 2010; CORTES et al., 2014; LIMA JUNIOR, BARBOZA, 2015;

¹⁹ O conceito e a sistematização do processo de transmutação são apresentados no tópico 2.2.

RAYMUNDO, 2009; RIBAS, 2004; RUMOR, 2014; SALAVERRÍA; CORES, 2005), “interativo” (CAMPELLO; COUTINHO, 2015; RODRIGUES, 2009; MELCHIADES et al., 2008; THOMAS, 2016) e, ainda, “hipermidiático” (LAPOLLI; VANZIN, 2015). Concordamos com Rodrigues (2009) quando essa afirma que, mesmo com a divergência da nomenclatura, todos se direcionam ao mesmo objeto de estudo.

No entanto, em consonância com Salaverría e Cores (2005), julgamos que o termo “digital” não é adequado, porque o infográfico impresso, hoje em dia, é produzido por aparatos digitais. Já com relação aos termos “*on-line*” e “*web*”, acreditamos que são imprecisos, porque há infográficos nos moldes do impresso que são disponibilizados *on-line* e na *web*, isto é, muda-se o suporte, mas não a sua constituição. E no que diz respeito a um posicionamento exclusivamente nosso, cremos que os termos “multimídia”, “animado” e “interativo” não expressam todas as características primordiais do infográfico que estamos tratando. O termo “hipermidiático”, por sua vez, que congrega a hipertextualidade/interatividade e a multimídia, é o que consideramos mais adequado, pois remete à ruptura com o padrão do impresso, lançando mão de recursos que só são possíveis na/pela *internet*.

Para consubstanciar essa escolha, é importante entender que o infográfico na *internet* passou por diferentes estágios. Há alguns autores (AMARAL, 2010; TEIXEIRA; RINALDI, 2008) que propõem sistemas classificatórios, tendo em vista determinados parâmetros. Neste trabalho, adotamos unicamente a proposta de classificação de Rodrigues (2009), a qual adaptamos e reproduzimos a seguir:

Quadro 4 – Fases da infografia na *internet*

Fase	Estágio de desenvolvimento	Caracterização
Primeira	Infográficos lineares	<ul style="list-style-type: none"> • Representam os “primórdios” da infografia na <i>internet</i>, apresentando-se de forma estática sequencial. • Operam na logística do impresso e não apresentam nenhum tipo de avanço quanto à incrementação da narrativa visual, em que tanto a apresentação quanto a leitura são totalmente lineares. • Portanto, esta fase apresenta características de transposição do impresso.
Segunda	Infográficos hipermediáticos ²⁰	<ul style="list-style-type: none"> • Esta fase é marcada pela introdução de elementos multimídias, quais sejam: imagens em movimento, gravação sonora, ilustração, fotografia, vídeos e outros recursos interativos. • A leitura passa de linear para não linear (hipertextual) em que a interatividade, ou seja, a possibilidade de guiar a leitura e interagir com o infográfico, é potencializada. • Aqui, os infográficos são hipertextuais, multimidiáticos e interativos, o que justifica a escolha pelo termo hipermediático. Representam, então, uma ruptura com o impresso.
Terceira	Infográficos em bases de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Constitui-se o atual estágio, ainda embrionário, da infografia na <i>internet</i> e caracteriza-se pela introdução das bases de dados nas suas produções.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2009).

Mas como cada autor tem suas próprias justificativas para empregar um termo ou outro, utilizamos todas as palavras supramencionadas (*web*, digital, *on-line*, interativo, multimídia, animado e hipermediático) para realizar a busca nos seguintes bancos de dados: Google acadêmico, SciELO e Banco de Teses da Capes, além das bases: *Web of Science* e *MLA*, para, então, compor o mapeamento que apresentamos na sequência.

Encontramos trabalhos na área da Educação, que propõem intervenções didático-pedagógicas e discutem a relevância/potencialidades do infográfico hipermediático como recurso/material didático, tanto para a Educação Básica (ALMEIDA, 2018; BARBOSA; ALMEIDA, 2016; CAMPELLO; COUTINHO, 2015; LASTE, 2016) e Ensino Superior (SILVA et al., 2013) quanto para a Educação Especial (LAPOLLI; VANZIN, 2015) e

²⁰ Originalmente, a autora se refere como “multimidiáticos”.

Educação a Distância (PESSOA; MAIA, 2012). Ainda há os que refletem sobre a leitura e produção desses infográficos, sem necessariamente se vincular a um nível/modalidade de ensino (CORTES et al., 2014; MANDAJI; SORANZO, 2016; PAIVA, 2013; THOMAS, 2016).

No âmbito do jornalismo, encontramos estudos de caráter aplicado (AMARAL, 2010; BÚRIGO, 2014; RODRIGUES, 2009; WINQUES, 2013; CARDOSO, 2010; TEIXEIRA; RINALDI, 2008) que, a partir de um *corpus* de análise, buscam compreender diversas questões, como o comportamento de determinadas características do infográfico hipermidiático e as competências/performance do público leitor. Também estudos comparados (LIMA JÚNIOR; BARBOZA, 2015; RANIERI, 2008), que objetivam contrastar a produção de infográfico entre determinados jornais *on-line* brasileiros e entre diferentes países. E, ainda, estudos teórico-conceituais (MACIEL; BÓVIO; MANHÃES, 2011; CAIRO, 2008; RIBAS, 2004; SALAVERRÍA; CORES, 2005; SANCHO, 2008; LONGHI, 2009; RODRIGUES, 2012; SILVA, 2013; BARBOZA; SILVA, 2017), dos mais diversos recortes temáticos, que se propõem a dar insumos teóricos para se pensar o infográfico hipermidiático no jornalismo.

Nos campos de *Design*, Artes Visuais e Comunicação, foram encontrados estudos (CAMPOS, 2014; REGINATO et al., 2010; MELCHIADES et al., 2008; RAYMUNDO, 2009; RUMOR, 2004) que se voltam de forma majoritária à compreensão das interfaces, da navegabilidade e da interatividade inerentes aos infográficos.

A partir desses trabalhos, é que fazemos uma breve descrição do gênero infográfico hipermidiático.

2.5 DESCRIÇÃO DO GÊNERO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO

Descrever precisamente um gênero do discurso requer uma investigação minuciosa, que envolve uma análise baseada em um *corpus* composto de exemplares retirados de situações reais de uso. Mas esse não é objetivo da nossa pesquisa. Portanto, para ter algum direcionamento, fazemos uma breve descrição com base nos trabalhos que versam sobre o gênero, observando as regularidades encontradas e considerando as suas duas dimensões (RODRIGUES, 2001): social e verbo-visual.

Pelo prisma da dimensão social, percebemos duas regularidades: a função social de democratizar a informação e também a promoção de autonomia e de participação ativa para aqueles que leem o infográfico.

Com relação à função social, há uma concordância entre boa parte dos pesquisadores de que o infográfico facilita a compreensão de uma informação e, por consequência, permite que conteúdos mais complexos possam ficar mais acessíveis aos mais diversos públicos, dessa forma, democratizando-os.

No campo jornalístico, Ribeiro (2016, p. 38) assevera que “ao menos do ponto de vista da produção, a infografia, tal como é feita hoje por produtores das tecnologias digitais e jornalistas, parece ter como meta facilitar a compreensão dos dados pelo leitor”. Ribas (2004, p. 4), também pertencente à área do jornalismo, afirma que a “infografia tem a função de facilitar a comunicação, ampliar o potencial de compreensão pelos leitores, permitir uma visão geral dos acontecimentos e detalhar informações menos familiares ao público”.

É por levar em conta tal premissa que o infográfico começa a ganhar espaço no campo da educação. Isso é reconhecido por Pessoa e Maia (2012, p. 6), que consideram que

a infografia se firma como um elemento complementar na educação, uma vez que com os dados específicos, disciplinas como geografia, história, língua portuguesa e artes, só para citar como exemplo, vão ter seu aprendizado facilitado com uma mídia que mescla imagem, texto e informação.

Na mesma linha, Cortes et al. (2014) acreditam que a infografia (hiper)multimídia no processo de ensino-aprendizagem proporciona um melhor entendimento do assunto abordado, o que se deve tanto pela dinamicidade oferecida quanto pela linguagem mais simples e objetiva.

Sobre a autonomia e a participação ativa, é a estrutura hipertextual, que pressupõe interatividade, que as possibilita, uma vez que o leitor/aluno não fica restrito às determinações do material, passa a ser livre para escolher seus caminhos de leitura, o que proporciona mais autonomia (ALMEIDA, 2018, p. 74) e participação ativa no processo (MELCHIADES et al., 2008). Assim, ressignifica-se a relação de quem produz e de quem consome o infográfico, pois o controle não fica mais apenas centrado no primeiro. Embora o produtor defina as possibilidades, o leitor/aluno pode manipulá-las da forma que achar mais conveniente.

Olhando para o nosso contexto, considerando que os alunos da EaD são adultos, compreendemos que tais disposições dialogam com o princípio de autoconceito, que é um dos pilares da andragogia²¹ na teoria de aprendizagem autodirecionada, a qual entende que

À medida que uma pessoa amadurece, ela deixa de ser dependente para se tornar um ser humano autodirecionado. O adulto se vê como responsável por sua própria vida e por suas decisões, e quer ser visto e tratado pelos outros como capaz de se autodirigir (FILATRO, 2015, p. 20).

Para a dimensão verbo-visual, temos em vista a construção composicional, o estilo e o tema (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), discutidos no tópico 1.3. Com relação à construção composicional, é recorrente aos autores apontar três elementos, que, inclusive, já foram suscitados: multimídia, hipertextualidade e interatividade, que são, para Cardoso (2010), elementos indissociáveis de qualquer material (hiper)multimidiático. Almeida (2018, p. 74), por exemplo, afirma que

já que o infográfico digital, por suas características interativas e hipertextuais, possui o potencial para ligar em um único texto, sons, músicas, vídeos, imagens etc., podemos, desta forma, reconhecê-lo como um texto também hipermediático por excelência.

Para Melchades et al. (2008), a multimídia, entendida como a incorporação de elementos/mídias visuais (vídeo, fotografias, gráficos, diagramas, ilustrações) e elementos/mídias sonoras (voz, música, ruídos) na composição do infográfico, ajuda a relatar melhor um acontecimento ou um processo. Desse modo, promove-se, de forma simples e lúdica, o entendimento sobre o tema abordado, oferecendo-se uma nova perspectiva narrativa (BARBOZA; SILVA, 2017). Para isso, alguns autores apontam a importância de que as mídias sejam orquestradas de forma a complementarem umas às outras e não organizadas de maneira desconexa, porque é preciso ser um texto único para que haja “a compreensão da narrativa da infografia como um todo” (AMARAL, 2010, p. 94), isto é, um infográfico precisa ser, na sua totalidade, uma unidade de sentido (PAIVA, 2013).

Nas palavras de Raymundo (2009, p. 2)

[...] ao passo que cada elemento – vídeos, fotos, áudios, animações, desenhos, ícones, textos escritos, etc. – deve ser compreensível de maneira

²¹ Paulo Freire entende a andragogia como a aprendizagem voltada a adultos, uma vez que *andrós*, palavra grega, significa adulto (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015).

isolada, todos têm de manter coerência entre si e contribuir para uma unidade comunicativa.

A hipertextualidade, por sua vez, que consiste em uma organização não linear do conteúdo, possibilita a interconexão com outros textos que podem ser “linkados”, fornecendo mais informações, que podem se apresentar tanto de forma escrita, como na forma de vídeos, fotos, animações e som (BÚRIGO, 2014). Segundo Amaral (2010), essas informações podem aparecer tanto dentro do infográfico quanto fora (*links* externos).

Para navegar na estrutura hipertextual, geralmente, são acrescentados no *layout* dos infográficos: menus e botões de avançar e retroceder, que viabilizam o acesso às informações como se fossem diferentes telas (AMARAL, 2010), permitindo que o leitor mude a rota da sua leitura (MELCHIADES et al., 2008).

A interatividade, que é pressuposta pela hipertextualidade, propicia ao leitor “mergulhar” nas informações, explorando recursos interativos que só são possíveis na *internet* (CAIRO, 2013 apud CAMPELLO; COUTINHO, 2015). Há diferentes estilos de interatividade no infográfico, a saber

- **Instrução:** o usuário “diz” ao infográfico para fazer algo, pressionando um botão, digitando um comando, dando duplo *click*, etc. Esse é o tipo de interação mais comum.
- **Conversação:** permite que o usuário dialogue com o infográfico, como se acontecesse uma conversação real onde o usuário acrescenta informações e/ou parâmetros que geram alterações no infográfico.
- **Manipulação:** o usuário muda a estrutura e aparência do que está sendo apresentado para atingir seus objetivos. Comum em infográficos em que é possível arrastar e criar elementos, mudar a cor, tamanho e aparência deles.
- **Exploração:** o usuário é inserido na ação. Coloca o usuário como parte da cena em que ele pode explorar e buscar informações por diferentes pontos de vista de um ambiente ou objeto. Normalmente, associados à perspectiva 3D (CAIRO, 2013 apud CAMPELLO; COUTINHO, 2015, p. 234, grifos dos autores).

A respeito do estilo, são utilizados “pequenos textos, a fim de apresentar e explicar de forma resumida, sedutora e dinâmica as informações” (MANDAJI, SORANZO, 2016, p. 88). Em virtude disso, “os infográficos tornam-se mais atrativos ao leitor em comparação a textos que apresentam parágrafos extensos e cansativos” (MANDAJI, SORANZO, 2016, p. 88).

Ainda é recomendável “combinar títulos objetivos com frases curtas em ordem direta e parágrafos bem encadeados” (MACIEL, BÓVIO, MANHÃES, 2011, p. 46). A seleção lexical deve estar adequada ao público leitor, evitando-se termos rebuscados. Todas essas

considerações são primordiais para tornar “a informação mais compreensível, conveniente e acessível” (RUMOR, 2014, p. 25).

No que diz respeito ao tema, como já visto na teoria do Círculo, ele é individual e não reiterável (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]), portanto, é inesgotável, o que nos impossibilita fazer um mapeamento ou uma generalização. O que podemos assegurar é que são diversas as temáticas dos conteúdos abordados nos infográficos (CAMPOS, 2014), envolvendo várias áreas do conhecimento, como Saúde, Ciências Humanas, Biológicas, Exatas etc., Todavia, Ribas (2004) e Sancho (2008) notam uma maior predominância em temáticas relativas a guerras, atos de terrorismo, catástrofes, descobertas da ciência, eleições e eventos esportivos.

Tendo em vista que esta pesquisa se propõe a produzir um infográfico hipermediático para servir de material didático no contexto da EaD, passamos a tratar dessas especificidades a seguir.

2.6 A EAD E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

A respeito do conceito de EaD²², Belloni (2008), ao fazer um cotejo entre as definições de diferentes autores, alerta que é uma questão complexa e que não há uma unanimidade, porém percebe um ponto de convergência: as definições são planificadas, na sua maior parte, usando como base de comparação o ensino convencional/presencial, de modo que mais se discute o que EaD não é do que, de fato, ela é.

Para que possamos ter algum direcionamento, apoiamo-nos na definição de Moore e Kearsley (2007)

A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 1).

Tal afirmação desmistifica a crença de que, na modalidade EaD, há uma distância interposta entre os alunos e aqueles que ensinam, no sentido de que não há interação entre

²² Há um consenso em torno do termo Educação a Distância que é, usualmente, estampado pela sigla EaD. Diferindo-se, portanto, da sigla EAD (com todas as iniciais maiúsculas), a qual é utilizada para se referir ao modelo de Ensino ou Educação Abertos a Distância, oriundo da criação das Universidades Abertas, que são mencionadas em momento posterior (BELLONI, 2012 apud SANTOS, 2015).

esses atores. Moore e Kearsley (2007, p. 16), a esse respeito, declaram que “em toda educação deve existir comunicação entre a organização de ensino e o aluno”. E essa comunicação, na EaD, é viabilizada por intermédio de alguma forma de tecnologia. Nos dias atuais, a tecnologia mais utilizada é a do computador com seu navegador conectado à *internet*. Mas nem sempre foi assim. A EaD passou por uma série de transformações ao longo do tempo. Como forma de sistematização, Moore e Kearsley (2007) definiram cinco gerações, as quais resumimos no quadro a seguir:

Quadro 5 – As cinco gerações da EaD

Geração	Descrição
1ª Geração - Correspondência	Essa geração de estudo se deu via correspondência, de forma independente e foi a que fundamentou as bases da educação individualizada a distância.
2ª Geração - Transmissão por rádio e televisão	Essa geração, que ocorreu pela transmissão de rádio e televisão teve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, por outro lado, agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância.
3ª Geração - Universidades Abertas	Essa geração é caracterizada pela criação das Universidades Abertas, que surgiram de experiências norte-americanas que integravam áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face, usando equipes de cursos e um método prático para a criação e veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica.
4ª Geração - Teleconferência	Essa geração, que utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionou a primeira interação em tempo real de alunos com alunos e professores/tutores a distância. O método era apreciado especialmente para treinamento corporativo.
5ª Geração - <i>Internet/Web</i>	Essa geração, a qual nos inscrevemos no momento, é representada pelas classes virtuais <i>on-line</i> com base na <i>internet</i> . Esse molde tem proporcionado resultados muito satisfatórios em escala mundial. Vale-se de métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação.

Fonte: o pesquisador com base em Moore e Kearsley (2007).

Como pode ser visto nesse percurso, a partir da terceira geração, há uma gradativa aproximação entre alunos e professores. Isso, é claro, não altera o fato de que o aluno da EaD

precisa ser mais ativo e autônomo no seu processo formativo, não ficando tão dependente do professor, como na modalidade presencial. E, assim, emerge a figura de um outro ator: o tutor, que se configura como

um novo tipo de educador que sugere novos caminhos, fomenta pensamentos e faz, de forma gradativa, a interação entre os conteúdos, o professor e as práticas, induzindo o aluno a criar e/ou repensar conceitos que, sem dúvida, serão tão significativos quanto aos do ensino presencial (SCHLOSSER, 2010, p. 2).

Trazemos mais informações sobre esse ator no tópico 3.3.1 do capítulo metodológico. Cumpre-nos, após esse panorama da EaD, entender como essa modalidade se dá contexto brasileiro.

Os primórdios da EaD no Brasil podem ser percebidos em momentos anteriores a 1900, com a oferta de cursos profissionalizantes por correspondência (CARNEIRO, 2013), ou seja, na primeira geração definida por Moore e Kearsley (2007). Contudo, se pensarmos sob o ponto de vista da disponibilização de cursos regulares de ensino superior, a EaD remonta a uma história curta (GIOLO, 2008).

Costa (2013) afirma que o crescimento da modalidade EaD, em território brasileiro, tem sido evidenciado nos últimos anos, sobretudo pelo aumento significativo do número de matrículas em cursos do ensino superior, tanto público quanto privado. Podemos atribuir esse aumento, em parte, às TDICs, cada vez mais incorporadas à nossa sociedade, que alavancam e viabilizam a modalidade EaD que conhecemos atualmente (da quinta geração), pois permitem novas formas de interação que são essenciais para o desenvolvimento de um curso EaD, como os fóruns de discussão, os *chats*, entre outras (VALENTE, 2003). E podemos também atribuir à implementação de leis e decretos que regulamentam a modalidade.

A EaD tem sua abrangência nacional projetada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB), instituída pela Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), em especial, naquilo que consta do Artigo 80, que estabelece seu reconhecimento oficial e viabiliza essa modalidade para a formação de professores em exercício.

Sua operacionalização ganha força, em boa parte, pelo Decreto n.º 2.494/98 (BRASIL, 1998) que regulamenta o referido Artigo 80 da LDB, que é posteriormente revogado pelo Decreto n.º 5.622/05 (BRASIL, 2005) e, mais recentemente, pelo Decreto n.º 9.057/17 (BRASIL, 2017). Tais decretos, em linhas gerais, dispõem sobre o credenciamento das instituições, dão direcionamentos quanto à organização e estruturação, definem o

oferecimento dessa modalidade, apontam referenciais de qualidade para os cursos, entre outros tópicos.

Além desses, há o Decreto nº 5.800/06 (BRASIL, 2006), que cria o Sistema Universidade Aberta do Brasil (doravante UAB), o qual tem como proposta expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, visando oportunizar o ensino superior aos estratos sociais excluídos do processo educacional, a partir de um regime de colaboração entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros.

Costa (2013), embora reconheça a importância da UAB, afirma ser necessário e, até mesmo urgente, que os órgãos governamentais executem uma ação mais incisiva para a continuidade dos programas implementados pelo MEC. Para a autora, caso isso não ocorra, a tendência é o comprometimento da qualidade do ensino e o reforço do estigma de que a EaD é voltada para os mais desfavorecidos, que não tiverem acesso ao ensino regular.

Dourado (2008) é outro que salienta a relevância da UAB, especialmente, no que diz respeito à democratização do ensino superior, mas atenta para o fato de se pensar políticas articuladas com a formação de professores, que rompam a dicotomia entre o ensino presencial e a distância, o que pressupõe a necessidade de garantia de: (i) projeto pedagógico que contribua com uma sólida formação teórico-prática; (ii) professores com formação *stricto sensu*; (iii) condições adequadas de oferta, de laboratórios e de bibliotecas; e (iv) material didático-pedagógico que garanta uma estrutura adequada de acompanhamento, além de outros meios envolvendo as TDICs.

Knuppel (2013) reforça o papel social da EaD, que é a democratização do ensino por meio da produção, da guarda e da difusão do conhecimento, mas também sugere a superação da visão da EaD como substituta da modalidade presencial ou como um meio mais barato para oferta de curso, que, portanto, não leva em conta a qualidade do ensino. Para ela, a modalidade precisa ser compreendida como

um processo que viabilize a formação inicial e continuada, em uma perspectiva de educação permanente, como uma das maneiras que pode auxiliar na resolução de problemas relativos ao desenvolvimento econômico e tecnológico vivenciado atualmente. No que tange ao uso das tecnologias, a EaD possibilita que os alunos operem, de modo criativo, por novos meios e tecnologias, e a partir de sua instrumentalização adquiram a experiência para criar outros bens e serviços, bem como se insiram de forma reflexiva e participativa na sociedade (KNUPPEL, 2013, p. 35).

Para que a EaD possa atingir os patamares vislumbrados por esses pesquisadores, é imperativo que os elementos que a compõem sejam (re)pensados para, dessa forma, serem trabalhados de forma mais eficiente. Um desses elementos é o material didático, tendo em vista que

entre os instrumentos institucionais, é o material didático o meio pelo qual se efetiva a aprendizagem do aluno, pois para garantir a autonomia esperada do aluno é necessário suprir o pouco contato presencial, não virtual, entre os formadores e alunos. O material didático deve atender às necessidades de informações e orientações aos estudos do aluno, a partir do qual os formadores seriam efetivamente auxiliares de um processo de ensino-aprendizagem significativo e de qualidade (SANTOS, 2011, p. 199).

A respeito disso, há autores que traçam um panorama dos materiais que servem a finalidades didáticas na EaD. Moore e Kearsley (2007), por exemplo, propõem uma divisão que usa como parâmetro a natureza tecnológica. Na tabela a seguir, sintetizamos a ideia dos autores:

Quadro 6 – Materiais didáticos na EaD pela natureza tecnológica

Natureza do material didático	Características
Impresso	O material impresso de alta qualidade é muito caro para produzir e distribuir, embora essa tecnologia também não seja adequada para a produção a um custo reduzido. Um livro ou um guia de estudo não se desfaz e, portanto, é muito conveniente. O texto impresso transmite de modo muito eficiente grandes volumes de informação e os alunos podem ler o material em qualquer ocasião e com a frequência desejada. No entanto, para os alunos que têm pouca educação formal, o texto impresso pode parecer uma mídia passiva.
Audiovisual	As gravações em áudio/vídeo podem apresentar informações de maneira divertida e estimulante e têm o grande mérito de serem controláveis pelo usuário. Portanto, um aluno pode ouvir/ver uma ou mais vezes. Contudo, a criação de áudio/vídeo, a depender da produção, pode ser onerosa.
Rádio-televisivo	Esse tipo de material fornece informações imediatas e atualizadas e permite que todo assunto seja ilustrado por dramatizações variadas e de grande interesse. Em virtude de essas tecnologias exigirem um investimento substancial em desenvolvimento, produção e distribuição de programas, elas são mais adequadas para programas direcionados a um grande número de alunos.
Programas/recursos computadorizados	Os programas/recursos computadorizados podem oferecer um volume elevado de texto em formatos dinâmicos que podem ser mais atrativos para aqueles alunos que não são motivados pelos materiais impressos. A criação requer um <i>software</i> apropriado, cuja produção pode ser onerosa.

Fonte: o pesquisador com base em Moore e Kearsley (2007).

Belloni (2008), por sua vez, abrange os mesmos materiais, mas os categoriza por gerações, a saber: a primeira, baseada em material impresso, que se concretizou no ensino por correspondência; a segunda, a partir dos anos 1960, que se consolidou lançando mão das mídias eletrônicas de rádio e televisão/vídeo; a terceira, que se inicia nos anos 1990, a qual se vale de recursos oriundos do computador e da *internet*. Essa classificação define tendências, o que não significa afirmar que haja um abandono de um determinado material de uma geração para a outra, pois, como visto na categorização de Moore e Kearsley (2007), cada um possui pontos positivos e negativos e a escolha de qual utilizar deve ser pensada com base no contexto ao qual se destina.

Entretanto, vale lançar uma reflexão sobre o quanto esses materiais têm evoluído juntamente com as práticas sociais, que se redimensionam no contexto da hipermodernidade. Para tanto, ancoramo-nos no que postula Rojo (2013), que não trata especificamente da EaD, mas cremos que sua discussão também se aplica a essa modalidade, acima de tudo, porque sua configuração atual somente é exequível pelas TDICs.

Rojo (2013) assevera que vários estudos têm evidenciado o papel estruturador e cristizador de currículos que são operacionalizados via livro didático e outros materiais impressos de caráter apostilado que, ainda, estão ligados a uma abordagem convencionalmente chamada de tradicional. É dessa constatação que deriva uma das saídas vislumbradas por Rojo (2013): os Livros Didáticos Digitais Interativos (doravante LDDI) que reúnem interessantes possibilidades, em comparação aos livros didáticos impressos, de se trabalhar com gêneros orais e, também, os multimodais e hiper(multi)midiáticos.

Para a autora (2013, p. 189), as características multimodais, hipermidiáticas, intuitivas e interativas dos LDDI

descortinam um novo universo de possibilidades de ensino-aprendizagem em que os objetos de ensino e estudo, anteriormente abstratos, longíquos e que tinham que ser captados e compreendidos por meio de uma linguagem verbal escrita altamente complexa, agora podem se presentificar no livro, por meio de imagens estáticas e em movimento e de áudio e vídeo (objetos e animações 3D interativos, galerias de imagens, imagens interativas, vídeos e áudios, gráficos, tabelas e infográficos animados, assim como *quizzes*, PDFs e apresentações *Power Point* animadas), facilitando muito a compreensão e análise de conceitos mais abstratos, como o de DNA ou de átomo, por exemplo.

Ainda que a autora se atenha aos livros didáticos e, mais especificamente ao LDDI, é possível estender esse entendimento ao infográfico hipermidiático, que tomamos como um

material didático, porque se constitui, como já vimos, pela confluência de várias mídias, favorecendo a aprendizagem de conteúdos mais complexos e abstratos.

Os *Referenciais de qualidade para Educação superior a distância* (BRASIL, 2007) parecem apontar para o mesmo caminho, quando recomendam que os materiais didáticos elaborados pelas instituições busquem integrar diferentes mídias, visando à construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores.

O próprio MEC (BRASIL, 2018), em se tratando de cursos de ensino superior EaD, orienta que as disciplinas incluam métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado das TDICs para a realização dos objetivos pedagógicos e para materiais didáticos específicos. Contrariamente, ainda se percebe que os ambientes virtuais exploram de forma muito incipiente as novas ferramentas e dispositivos de natureza digital como recursos de ensino-aprendizagem (TANZI NETO et al., 2013).

É preciso também reconhecer que essas “novas” práticas de letramento²³ não se constituem apenas pela presença de aparatos tecnológicos, porque, muitas vezes, usamos a tecnologia para a reprodução de letramentos tradicionais, por exemplo, ao se utilizar o computador para redigir uma carta em uma prática pedagógica. Nesse sentido, precisamos entender que a tecnologia está associada a um conjunto de valores e práticas sociais (ou “*ethos*”, como denomina Rojo (2013)) representativas de dado um cronotopo que, como vimos anteriormente, é definido como hipermodernidade. Desse modo, não se pode perpetuar a omissão dessas mudanças na formação dos alunos (ROJO, 2013).

Obviamente, sabemos que não é de uma hora para outra que o cenário se converte. Na teoria é até mais fácil, mas a grande questão que fica é: como produzir esses materiais? Damos algumas tratativas a esse respeito no próximo tópico.

2.7 A PRODUÇÃO COOPERATIVA DE MATERIAL DIDÁTICO E O *DESIGN(ER)* INSTRUCIONAL

Para início de conversa, é necessário assumir que a produção de materiais didáticos não é tão simples, especialmente, no que concerne à modalidade EaD, visto que exige um conjunto de habilidades e competências por parte daqueles que a realizam (PINTO, SANTOS, 2013).

²³ Letramento pode ser definido “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181).

Traçando um paralelo com a fase industrial, em que imperava a produção acelerada e em massa, que refletiu na produção de materiais, o sujeito a quem os materiais eram destinados não eram vistos como singulares, o que imprimia um caráter extremamente generalizante naquilo que era produzido para contribuir com a formação desses sujeitos (PINTO, SANTOS, 2013).

Urge, por consequência, a necessidade da composição de equipes de trabalho que possam trabalhar de forma coletiva e cooperativa/colaborativa em favor da produção de materiais de qualidade (PINTO, SANTOS, 2013), sobretudo no que diz respeito a inserir sujeitos, antes deixados de lado, como os tutores e alunos, para que sejam coparticipantes do processo de criação. Para que isso ocorra, deparamo-nos com a necessidade de uma formação continuada que os prepare para esse cenário, pois à medida que surgem novos avanços na sociedade, torna-se necessária a formação docente qualificada perante essas mudanças (MERCADO, 1999).

Mesmo que haja esforços dos programas anuais de formação continuada das instituições em prol de que os docentes (público-alvo) se insiram na produção dos materiais didáticos, com vistas a atender aos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* (BRASIL, 2007), há, ainda hoje, uma notável carência de formação continuada que instrumentalize os professores e tutores atuantes na modalidade EaD para a utilização das novas tecnologias (SANTOS; COSTA, 2017), visto que esses, em sua grande maioria, ainda não estão preparados para esse novo cenário educacional, que demanda a articulação de determinados elementos, como: (i) concepção teórica de aprendizagem alinhada ao projeto pedagógico; (ii) conteúdos de diversas mídias; (iii) ferramentas *on-line* para produção e edição desses conteúdos; (iv) desenvolvimento de competências midiáticas (PINTO, SANTOS, 2013).

Em termos de operacionalização da produção de materiais didáticos na EaD, há uma variedade de modelos utilizados. O mais difundido é o “Conteudista + *Designer* instrucional + *Webdesigner* + Tutor” (CDWT), que consiste no seguinte fluxo: o conteudista produz o conteúdo, que é organizado e planejado pelo *designer* instrucional, que depois passa ao *webdesigner* para que faça a execução e, por fim, disponibiliza-se aos alunos, que contarão com o apoio do tutor (MATTAR, 2011).

Mattar (2011) é crítico desse modelo, pois, entre outras coisas, crê que o aluno deve assumir um papel mais ativo no processo e, também, que as atribuições não devem ser estabelecidas de forma estanque, isto é, deve haver uma contínua inversão de papéis, por

exemplo, o *designer* assumir o papel de professor, o aluno tornar-se *designer*, entre outras possibilidades.

Embora seja uma proposta promissora e, possivelmente, efetiva em determinadas circunstâncias, concordamos com Pinto e Santos (2013), que atestam que em alguns contextos essa sobrecarga de atribuições – até mesmo pelo fato de que nem todos estão preparados para assumir determinadas funções – pode não ser favorável. Também concordamos com esses dois autores de que, por outro lado, isso não pode ser uma justificativa para continuarmos emulando o modelo de produção em massa. O que se espera, então, é uma produção que tenha como elementos fundantes

a participação, as interações e o diálogo entre todos os envolvidos no processo, pois o “saber fazer” de cada participante é retroalimentado pelo dizer/fazer do outro, tornando o todo (no caso os materiais) mais do que soma de partes (PINTO, SANTOS, 2013, p. 76)

Os próprios *Referenciais de qualidade para Educação superior a distância* reconhecem tal fato, ao preconizar que seja

necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos **trabalhem integrados** a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros (BRASIL, 2007, 13-14, grifos nossos).

Em razão disso, podemos definir material didático, no contexto deste trabalho, como um conteúdo estruturado a partir de uma ou várias mídias, que é planejado e executado pelo professor e por uma equipe multidisciplinar, em consonância com a proposta didático-pedagógica do curso, de modo a propiciar a construção do conhecimento (SILVA, 2013). Esses materiais podem, ainda, estar configurados pela baliza de determinado gênero do discurso, como é o nosso caso.

Considerando que a produção do infográfico hipermidiático, aqui na pesquisa, conta com a interlocução dos envolvidos, mesmo que indiretamente, definimos que nossa produção é cooperativa. Assinalamos tal definição, tendo em vista a distinção do trabalho cooperativo e colaborativo, que consiste em um nível maior de autonomia no segundo em relação ao primeiro, não havendo nenhum demérito na escolha de um ou de outro (PEIXOTO; CARVALHO, 2007).

O trabalho cooperativo pressupõe a figura de um coordenador/moderador que exerça certo controle sobre as interações (PEIXOTO; CARVALHO, 2007). Essa figura é representada por nós, pesquisadores que, nesse caso em especial, pela formação e atuação profissional, podemos desempenhar o papel de professor, *designer* instrucional e *webdesigner*, entretanto, não negligenciando a cooperação dos alunos e tutores – mesmo que não de forma direta –, porque a produção do material didático é norteada por aquilo que esses sujeitos avaliam dos conteúdos das disciplinas de Linguística.

Por tudo que foi apresentado, destacamos a importância do *designer* instrucional²⁴, porque é esse profissional que planeja, por uma perspectiva didático-pedagógica, o material a ser fornecido aos alunos. Passemos, então, a melhor compreender as atribuições e o processo desenvolvido por esse profissional.

De início, recorreremos à literatura para verificar como é conceituado o processo de *Design* Instrucional (doravante DI). Para Filatro (2008, p. 3), o DI é uma

ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana.

A autora ainda define, em outras palavras, como um processo (conjunto de atividades) que, em um primeiro momento, identificamos problemas de aprendizagem e, em um segundo momento, desenhamo, implementamos e avaliamos uma solução para esse problema (FILATRO, 2008). São as premissas desse processo que embasam a produção dos materiais didáticos desta pesquisa, pois partimos da identificação de problemas de aprendizagem, que são discursivizados pelos alunos e tutores, para então desenhar²⁵ uma solução pedagógica que possa ser útil ao processo de ensino-aprendizagem.

O DI, embora pareça recente, está entranhado na história mundial. Ainda que não seja possível situá-lo com precisão, é costumeiro considerar que surgiu na conjuntura da Segunda Guerra Mundial e vem evoluindo ao longo do tempo. Para fins de contextualização, apresentamos um quadro que sintetiza o percurso histórico do DI:

²⁴ É válido destacar que a IES do curso em questão não conta um *designer* instrucional em seu quadro de servidores/colaboradores. Ainda que não haja uma relação da quantidade desses profissionais alocados em Núcleos de Educação a Distância de IES vinculadas à UAB, encontramos chamadas para contratação na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI, 2017) e na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ, 2019).

²⁵ Como o trabalho se “encerra” na proposta do infográfico hipermidiático, isto é, não contempla a inserção no contexto, não há como, neste momento, implementar e avaliar a eficácia desses materiais didáticos a partir do *feedback* daqueles que os utilizam. Pretendemos, contudo, realizar essas ações em momento posterior, o que talvez origine uma nova pesquisa.

Quadro 7 – Percurso histórico do DI

Período	Características
1940 a 1970	É na Segunda Guerra Mundial, na década de 1940, que é percebida a primeira tentativa do que viria a ser intitulado de <i>design</i> instrucional. Isso se manifestou pela contratação de psicólogos e educadores, como Burrhus Frederic Skinner, Benjamim Bloom, Robert Gagné, David Paul Ausubel, entre outros, visando criar estratégias pedagógicas para melhorar o desempenho dos soldados. A partir de então, foram desenvolvidos diversos modelos de DI que, até o final dos anos de 1970, reverberaram significativamente no modo de organização do material didático, na formulação dos objetivos de aprendizagem e estruturação do conteúdo, resultando no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e de soluções educacionais.
1980	Nesse período, o DI extravasou as fronteiras das instituições de ensino e das forças armadas, alcançando o ambiente corporativo em geral, o que inclui, por exemplo, o comércio e a indústria. Isso se deve a incorporação das técnicas computacionais e de soluções multimídia ao processo de DI.
1990 - atualmente	Com a expansão da <i>internet</i> , o DI passa a agregar uma série de inovações tecnológicas e novas mídias, além de lançar mão de uma abordagem construtiva de ensino. Isso repercute nos projetos educacionais, que passam a ser entendidos como uma atividade que deve ser meticulosamente desenvolvida e implementada. Mais recentemente, com a emergência da EaD, o DI se volta à criação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), com ênfase em materiais/recursos didáticos, que absorvem as diferentes tecnologias e mídias.

Fonte: o pesquisador com base em Silva (2013).

Dado o exposto, Silva (2013) considera que o DI é uma ação educacional que requer cuidado, especialmente no que se refere à EaD, devendo ter a preocupação de estar aliado à participação dos diferentes atores com vistas a estimular o aluno na construção do seu conhecimento.

Em se tratando de DI aplicado à produção de material para EaD, parece haver um consenso entre autores (*e. g.* SILVA; CASTRO, 2009; LAASER, 1997) de que deve ter interação e interatividade. A respeito disso, é necessário esclarecer que esses dois termos não são sinônimos. Interação é um conceito de natureza sociológica que, de acordo com Belloni (2008, p. 58), pode ser definido como uma “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, o encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone)”. Trazendo para o domínio bakhtiniano, conforme discutido no tópico 1.2, o processo de interação social pode ser entendido, em linhas gerais, como a comunicação discursiva estabelecida entre os participantes da enunciação.

Entendemos que, no material que produzimos, a interação não é possibilitada pelos infográficos e, sim, constitutiva deles, porque é a interação entre os sujeitos (pesquisadores, tutores e alunos) que orienta a produção. Em outras palavras, é a partir da interação entre os sujeitos da pesquisa, entendendo suas necessidades e expectativas, que se constrói o infográfico. Se tentássemos fazer com que o infográfico possibilitasse uma interação – por exemplo, o aluno conseguir interagir com o tutor via infográfico – demandaria uma configuração que extrapolaria nossa proposta.

Conforme já comentamos, a implementação e a avaliação do infográfico hipermediático confeccionado estão fora dos limites desta pesquisa, que se encerra na produção. Mas pretendemos retorná-los, após a finalização do trabalho, aos sujeitos da pesquisa, mesmo que não haja nada definido. Uma possibilidade que aventamos é disponibilizá-lo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA), o qual tem sido visto como de “substancial importância para o sucesso de programas de ensino a distância” (MÜLBERT et al., 2012, p. 109).

O AVA é, por excelência, um espaço de construção do conhecimento, que viabiliza interações comunicativas entre professores, alunos e tutores (SILVA; SHITSUKA; PASCHOAL, 2015). Silva e Mercado (2010) afirmam, nessa linha de pensamento, que o AVA é um meio para facilitar a interação social e a criação coletiva de conhecimento entre sujeitos que se encontram em espaços-tempos distintos.

Todavia, para que ele cumpra esse papel, é preciso cuidado no seu processo de montagem. O AVA é customizável, de modo que cabe a uma equipe responsável adaptá-lo de acordo com “estratégias e táticas pedagógicas, as quais são definidas a partir dos objetivos e pressupostos pedagógicos da instituição responsável” (DAVID et al., 2006, p. 206-207). Em termos de possibilitar a interação, o AVA possui ferramentas assíncronas, como o fórum, e síncronas, como *chat*. Silva e Mercado (2010, p. 195) reforçam a importância de se utilizar recursos que estimulem a interação dos atores da EaD por meio do AVA para que, com isso, seja criada “uma comunidade de aprendizagem na qual seja permitido trocar experiências numa perspectiva colaborativa, criando teias de conhecimentos entre todos os envolvidos”.

Embora o nosso infográfico não propicie a interação *per se*, é possível criar um fórum no AVA, cuja orientação contenha o *link* do infográfico, sugerindo que ele seja lido e, posteriormente, discutido por meio de postagens. Essa é uma maneira de promover interação entre alunos, tutores e/ou professores sobre o conteúdo do infográfico por intermédio do AVA.

Já a interatividade comporta duas acepções, que não se misturam com o conceito de interação: i) a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMS de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados); ii) a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma retroação da máquina sobre ele (BELLONI, 2008).

O infográfico hipermidiático que produzimos é potencialmente interativo (primeira acepção), porque é configurado como um hipertexto, no qual está implicada a interatividade, conforme visto no tópico 2.5. Por consequência, permite que o aluno consiga exercer uma ação, por meio de clique, e tenha um retorno – por exemplo, ao clicar sobre um *link*, abre-se uma caixa com uma informação relacionada (segunda acepção). Tais arranjos vão ao encontro das estratégias que Laaser (1997) sugere para serem utilizadas a favor da interatividade, que são: iconografia, *links*, entre outras.

Até então, discutimos o processo de DI, e agora precisamos tratar de quem faz o uso dele: o *designer* instrucional. Silva e Castro (2009) consideram que esse profissional é relevante, porque é o responsável por propor alternativas que visam democratizar o ensino. Silva (2013, p. 93), por seu turno, afirma que o *designer* instrucional tem a função de “disseminar a informação, possibilitar a construção do conhecimento por meio de uma aprendizagem significativa”. E, para tanto, deve “projetar conteúdos e atividades; e selecionar mídias e elementos que julgue necessário para melhorias tanto na forma de transmitir as informações (ensino) como na forma de construir o conhecimento (aprendizagem)” (SILVA, 2013, p. 93-94).

A seleção/combinção de várias mídias (vídeo, áudio, texto etc.) (que se configuram também como diferentes linguagens), o que caracteriza a multimídia/multimodalidade, é primordial neste trabalho. Partimos da premissa que apresentar uma informação em diferentes mídias favorece a aprendizagem, porque ativa cognitivamente dois sistemas de processamento, fazendo com que a memória de trabalho seja estendida, o que facilita a fixação na memória daquilo que está sendo aprendido (FILATRO, 2008).

Nesse sentido, é necessário que o *designer* instrucional observe alguns princípios para o desenvolvimento de materiais (hiper)multimidiáticos na EaD, os quais são elencados no quadro a seguir:

Quadro 8 – Princípios do DI aplicados a materiais (hiper)multimídia

Princípio	Definição
Princípio da multimídia	O aprendizado deve incluir tanto textos, quanto imagens, pois os alunos aprendem mais quando textos escritos ou falados são associados com imagens estáticas ou em movimento.
Princípio da proximidade espacial	O aprendizado ocorre de forma mais eficiente quando textos e imagens que têm relação entre si estão posicionados de modo próximo, poupando o desgaste de memória na tarefa de uni-los semanticamente.
Princípio da coerência	Excesso de descrições textuais ou imagens irrelevantes devem ser evitados.
Princípio da modalidade	Devem ser combinados recursos de diferentes modalidades (visual, sonora, escrita etc.), ao passo que se deve evitar utilizar recursos de modalidade semelhante, porque sobrecarregam o processamento (por exemplo, texto falado combinado com efeitos sonoros, porque causa uma sobrecarga na memória auditiva).
Princípio da redundância	Quando dois sistemas de informação funcionam separadamente, eles não precisam ou devem ser apresentados juntos.
Princípio da personalização	Utilizar uma linguagem facilmente compreendida pelos alunos auxilia o processo metacognitivo. Então, a conversa instrucional deve ter tom coloquial.
Princípio da prática	As atividades de estudo propostas devem requerer o processamento de informações em contextos autênticos, em vez de somente reconhecimento e repetição de informações previamente fornecidas. Os alunos devem ser desafiados a integrar os conhecimentos adquiridos.

Fonte: o pesquisador com base em Filatro (2018 apud Knoll, 2017).

Esses princípios são observados por nós na construção do material. No próximo tópico, congregando as discussões a respeito do infográfico hipermediático, dos materiais didáticos na EaD e das diretrizes para a produção de material hipermediático, buscamos traçar uma reflexão inicial de como podemos inserir esse gênero do discurso, para fins didáticos, na EaD.

2.8 O INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO COMO MATERIAL DIDÁTICO NA EAD

Tendo em vista todas as discussões feitas até aqui, concluímos que o infográfico hipermediático tem um grande potencial para se enquadrar como material didático para EaD. Sua construção composicional, estilo e tema são favoráveis a uma facilitação na compreensão

dos conteúdos e se alinham ao processo e princípios de DI, além de promoverem autonomia e participação ativa na aprendizagem – que se constituem como um pilar da andragogia.

Além do que, os referenciais da EaD e a conjuntura atual em que vivemos parecem apontar para o uso de materiais hipermediáticos, que devem ser produzidos com a colaboração dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Pessoa e Maia (2012, p. 9) consideram que os infográficos hipermediáticos, na condição de objeto de aprendizagem da EaD, podem

complementar o conteúdo disponível nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem de forma dinâmica e interativa, modernizando o texto científico, tornando-o mais didático e adequado ao contexto educacional em que se manifesta.

Em consonância a isso, tomamos o gênero infográfico hipermediático como um gênero para ensinar²⁶, isto é, como instrumento para intermediar a aprendizagem dos alunos e, não, um gênero a ser ensinado, que deve ser utilizado como eixo para uma intervenção didático-pedagógica (SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2010). Se desenvolvêssemos uma sequência didática, em que os alunos precisassem conhecer as regularidades do infográfico e produzi-lo, por exemplo, estaríamos diante de um gênero a ser ensinado. Como, no nosso caso, o infográfico é um dispositivo (um meio) para o ensino-aprendizagem, em que o aluno não precisa necessariamente conhecer suas regularidades, muito menos produzi-lo, estamos diante de um gênero para ensinar.

O infográfico hipermediático produzido pode ainda ser entendido como uma ferramenta didática tecnológica, que se caracteriza por ser um material didático que lança mão de recursos tecnológicos visando melhorar a qualidade do ensino (CHIOFI; OLIVEIRA, 2014)

Em suma, todas as explanações teóricas aqui apresentadas são observadas na produção do material e têm ressonância no produto final. Para dar prosseguimento ao trabalho, passemos ao capítulo metodológico.

²⁶ Schneuwly e Cordeiro (2010) afirmam que esse conceito é pouco adotado em trabalhos brasileiros relacionados ao ensino de línguas.

CAPÍTULO 3 - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Entendemos que definir os contornos metodológicos de uma pesquisa não significa nos limitarmos a cumprir requisitos formais. É, acima de tudo, uma maneira de situar o interlocutor no percurso trilhado e no contexto investigado, ao passo que se explicita a postura e a forma de olhar do(s) pesquisador(es) para a pesquisa, para os sujeitos envolvidos e para os dados.

Dito isso, neste capítulo, delineamos o enquadre metodológico deste trabalho, caracterizamos o contexto e os sujeitos, apresentamos a forma como os dados foram gerados e analisados, descrevemos o compromisso ético assumido durante e após a execução das atividades pertinentes à dissertação e, também, definimos os resultados que pretendemos alcançar e como retornaremos os dados.

3.1 ENQUADRE METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta primeira seção, pretendemos demarcar as linhas metodológicas que circundam esta pesquisa. À luz dos preceitos do Círculo de Bakhtin, que são basilares a nosso trabalho, descrevemos como a pesquisa de caráter científico se estabelece no campo das Ciências Humanas e, de forma mais específica, como é conformada nos limites do que entendemos por Linguística Aplicada (doravante LA) sócio-histórica de base dialógica. Posteriormente, mas promovendo um diálogo com o que foi apresentado, definimos a pesquisa qualitativa, situada no paradigma interpretativista, bem como as implicações filosóficas decorrentes dessa definição, a saber: ontologia, epistemologia, axiologia, retórica e metodologia.

3.1.1 A pesquisa científica nas Ciências Humanas e a Linguística Aplicada sócio-histórica de base dialógica

Já asseverava Bakhtin (2008 [1929], p. 124) que “a verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica”. Assim sendo, não há possibilidade de, em nossas pesquisas inseridas nas Ciências Humanas, tratarmos o sujeito como mudo e inexpressivo, pois “o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 2003 [1974], p. 403).

Nessa perspectiva, as Ciências Humanas constituem uma forma de saber dialógico que se volta para os textos-enunciados²⁷, que são expressões dos sujeitos e que revelam uma visão de mundo e um universo de valores (FARACO, 2003). A história das Ciências Humanas é, então, a história do pensamento voltado para os sentidos produzidos pelo sujeito da pesquisa, que são dados a nós, pesquisadores, sob a forma de textos-enunciados (AMORIM, 2004).

Como afirma Faraco (2003), no fazer científico, esses textos-enunciados, dotados de sentido, precisam ser apreendidos por movimentos interpretativos e não por movimentos matematizadores. Tal fato põe em xeque a distinção entre as Ciências Exatas e Humanas, visto que a primeira contempla um objeto que não é o sujeito, portanto, podemos determinar que é monológica; a última, por sua vez, ao focar o sujeito e seu texto-enunciado, está submetida aos princípios do dialogismo (AMORIM, 2004) – logo, a interpretação parece ser a única via que leva à compreensão dos sentidos dos textos-enunciados, porque estamos diante de uma natureza que é subjetiva e não pode ser enquadrada em procedimentos objetivos.

Precisamos considerar que o sujeito, além de participante do processo de interação verbal – portanto a estabelecer relações dialógicas –, está inscrito em um dado contexto sócio-histórico que dimensiona o seu discurso, o qual se materializa nos seus textos-enunciados. Disso deriva a compreensão de que a “socioconstrução da ação e da linguagem é fundamentalmente determinada pela sócio-história das interações e das atividades da linguagem em que sujeitos em constituição estão e estiverem imersos” (ROJO, 2006, p. 261-262).

Assim, a perspectiva sócio-histórica se estabelece como um “caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das Ciências Humanas” (FREITAS, 2003, p. 26). Porque a pesquisa nas Ciências Humanas, especialmente de orientação bakhtiniana, permite-nos compreender a relação entre sujeitos viabilizada pela linguagem, a partir de textos-enunciados (FRANCO, 2010).

Por esse viés, Rojo (2006) concebe a LA sócio-histórica, que está ligada a uma necessidade de solucionar problemas sociais contextualizados, de ordem linguística e discursiva, a partir da elaboração de resultados relevantes, que sejam úteis a participantes sociais, dentro de um contexto de aplicação – seja escolar ou não. Para tanto, a autora defende/redefine

²⁷ Em *O problema do texto*, em que se fala do texto como ponto de partida para a pesquisa nas Ciências Humanas, ora esse termo é tratado como enunciado ora como equivalente à oração. Diante disso, em consonância com Costa-Hübes (2017), grafamos “texto-enunciado”, a fim de não dar margem à interpretação dúbia.

a transdisciplinaridade como a leveza de pensamento necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas. A densidade, a relevância e, muitas vezes, a urgência dos problemas postos à LA (o peso da privação sofrida) exigem uma leveza de pensamento capaz de articular, de maneira dialógica e eficaz, os saberes de referência necessários à sua interpretação e resolução (ROJO, 2006, p. 259).

Nosso trabalho está assentado nesse princípio transdisciplinar da LA, defendida por Rojo (2006), pois busca, em outros campos, saberes que subsidiam nosso referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. Por exemplo, quando recorremos ao jornalismo para entender a gênese do infográfico, enquanto gênero do discurso, e travamos um diálogo com o campo da educação, que incorpora o infográfico nas suas práticas.

No que tange à agenda da LA, Rojo (2013, p. 163) assevera que as investigações, nas últimas décadas, têm se voltado a vários objetos, tais como: “os letramentos escolares e não escolares, os referenciais e propostas curriculares, os processos de formação de professores, as práticas e discursos de sala de aula e os materiais didáticos impressos de diferentes tipos presentes nessas práticas”. A autora salienta que com as mudanças resultantes do advento das TIDCs, sobretudo a partir de 2007, passam a eclodir, no âmbito da LA, pesquisas que se voltam aos “novos” letramentos, como o letramento digital e os multiletramentos e, também, aos materiais didáticos digitais – objeto do qual esta pesquisa se ocupa.

Diante do exposto, consideramos que nossa pesquisa está inscrita na LA sócio-histórica e, em convergência com Acosta-Pereira (2017), acrescentamos que de base dialógica²⁸, uma vez que mesmo que tenhamos em vista a articulação com outros campos, reconhecemos que o eixo fundacional deste trabalho são os escritos do Círculo de Bakhtin.

As noções centrais de contexto, sujeito e texto-enunciado, aqui introduzidas, são retomadas nos seguintes tópicos, respectivamente: 3.2 Contexto da pesquisa, 3.3 Sujeitos sócio-históricos e dialógicos da pesquisa e 3.4 Texto-enunciado como dado da pesquisa: da sua geração ao seu tratamento.

A seguir, tratamos da conceituação da pesquisa qualitativa e suas implicações, a partir de autores que se debruçam sobre essas definições, promovendo um diálogo com os princípios da pesquisa de orientação sócio-histórica bakhtiniana.

²⁸ De acordo com Acosta-Pereira (2017), a Linguística Aplicada sócio-histórica pode, a depender do foco, ser de base antropológica, cultural, entre outras. No nosso caso, quando marcamos como sendo de base dialógica, estamos reafirmando a circunscrição da pesquisa no domínio dos escritos do Círculo de Bakhtin.

3.1.2 A pesquisa de natureza qualitativa interpretativista e suas implicações filosóficas

Denzin e Lincoln (2005), embora reconheçam a existência de uma pluralidade de definições para pesquisa qualitativa²⁹, definem-na, de maneira geral, como uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Em outras palavras, entendem-na como um conjunto de práticas interpretativas que visibilizam e transformam o mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando compreender ou interpretar fenômenos em meio a muitos significados que as pessoas lhes atribuem. Tal procedimento se relaciona com os movimentos interpretativos, destacados anteriormente, que se direcionam a compreender os sentidos gerados pelos sujeitos, a partir de seus textos-enunciados.

Considerando a amplitude do conceito de pesquisa qualitativa, que é passível de diferentes formas de apropriação, Lincoln e Guba (2006) sugerem uma explicação orientada por paradigmas, que representam tendências de como as pesquisas qualitativas têm sido realizadas, principalmente, em termos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, retóricos e metodológicos. Quanto ao paradigma deste trabalho, definimo-lo como interpretativista, pois reflete a perspectiva teórico-metodológica deste estudo, já mencionada, que se ancora na concepção de contexto sócio-histórico.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o paradigma interpretativista nasce justamente da compreensão de que as Ciências Humanas não podem negligenciar o contexto sócio-histórico. Para ratificar sua posição, a autora faz uma consideração – bastante oportuna a esta pesquisa, diga-se de passagem – no tocante ao cenário atual, a partir do qual ela sugere que, ao tratarmos do contexto sócio-histórico, levemos em conta, por exemplo, o impacto do desenvolvimento da tecnologia, sobretudo no que diz respeito a como as relações sociais são afetadas. Isso tudo aponta para o fato de que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Em concordância com o que pontua Bakhtin, a visão dos sujeitos ganha, então, centralidade nesse paradigma, visto que há um compromisso “[...] com a compreensão do mundo subjetivo da experiência humana; seu foco está na ação, i.e., nos significados que as

²⁹ Mesmo que de natureza qualitativa, esta pesquisa se vale de método quantitativo para apresentação dos resultados da análise, visto que “métodos quantitativos são usados na pesquisa qualitativa para servir às finalidades delimitadas pelo pesquisador” (REIS, 2006, p. 106).

pessoas atribuem aos seus comportamentos e às suas experiências” (COHEN; MANION; MORRISON, 2000 apud REIS, 2006, p. 104).

Ao fazer essa delimitação de natureza e paradigma, emergem implicações de ordem filosófica que também precisam ser discutidas. A primeira se relaciona com a nossa postura diante da natureza da realidade. Assumimos, em consonância a tudo que já discutimos, que a realidade é subjetiva e múltipla, pois consideramos, na análise que baliza a produção dos infográficos, as várias realidades que se constroem a partir das visões dos sujeitos da pesquisa (CRESWELL, 2007). Visões, essas, atravessadas por valorações e ideologias. Assim, podemos afirmar que a ontologia deste estudo é o realismo histórico (LINCOLN; GUBA, 2006).

A segunda implicação diz respeito à relação que nós estabelecemos com o que estamos pesquisando, isto é, a epistemologia. Antes de propormos uma definição epistemológica, reforçamos que este trabalho calca-se na perspectiva da LA sócio-histórica de base dialógica. Isso significa que nosso movimento interpretativo perante os textos-enunciados pressupõe um olhar dialógico para os sujeitos, para o contexto sócio-histórico e para os aspectos valorativos e ideológicos. E, para que isso seja possível, é preciso uma aproximação significativa nossa em direção ao que estamos pesquisando (CRESWELL, 2007) – e não lançar mão de uma abordagem que segrega em dois universos o pesquisador e o objeto pesquisado, o que é comum em estudos quantitativos. Esse ato de aproximação, nesta pesquisa, é intermediado pelos instrumentos metodológicos. No entanto, de antemão ressaltamos que investigar o contexto da EaD impõe algumas limitações, visto que não há um espaço físico compartilhado pelos sujeitos que possa facilitar essa aproximação, porém nada que represente algo que impeça nosso trabalho.

Outra implicação refere-se à axiologia, isto é, aos valores assumidos neste trabalho. Aqui, reconhecemos nossa posição de sujeitos não neutros, pois não há neutralidade ao tomarmos a linguagem na sua concepção dialógica. Rohling (2014, p. 58), que também desenvolve pesquisas na esteira do caminho trilhado pelo Círculo de Bakhtin, corrobora nosso posicionamento, ao afirmar que “não existe pesquisa sem posição axiológica, sem ser infiltrada/encharcada por meandros ideológicos”. Tal reconhecimento leva a mais uma implicação, agora de ordem retórica, que se refere ao fato de marcarmos, propositalmente, nossas vozes na escrita desta dissertação, o que se evidencia pelo uso da linguagem estilisticamente assinalada pelo uso de primeira pessoa do plural (CRESWELL, 2007).

Em se tratando da metodologia, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas a ser empregado nas pesquisas qualitativas interpretativistas, como: pesquisa etnográfica,

observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica etc. (BORTONI-RICARDO, 2008).

Tendo em vista essas possibilidades, entendemos que esta pesquisa se configura, metodologicamente, como um estudo de caso. O nome é autoexplicativo, logo, podemos definir essa metodologia como o estudo de um caso bem delimitado, que pode ser similar a outros, mas contém nem que seja um resquício de singularidade (LÜDKE, ANDRÉ, 2013).

A essa altura, faz-se necessário retomar os objetivos do trabalho. O geral é propor um infográfico hipermediático que sirva como material didático nas disciplinas de Linguística de um curso de Letras Português/Inglês EaD de uma IES. Já os objetivos específicos são: (i) compreender como tutores e alunos avaliam os conteúdos das disciplinas de Linguística; (ii) averiguar as sugestões dadas por eles no tocante à condução dessas disciplinas, em termos de melhorar a apreensão do conteúdo.

Dado o escopo apresentado, fica evidente que estamos diante de um “objeto único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE, ANDRÉ, 2013, p. 21), visto que estamos propondo o encaminhamento/intervenção de um material didático, conformado por um gênero do discurso ainda pouco trabalhado, dentro de um contexto bastante específico.

Além do mais, a forma como este estudo foi desenvolvido correlaciona-se com as características fundamentais do estudo de caso postuladas por Lüdke e André (2013). O quadro, a seguir, sintetiza essa correlação:

Quadro 9 – Comparação dos postulados de Lüdke e André (2013) com a presente pesquisa

Características do estudo de caso postuladas por Lüdke e André (2013)	Como as características são percebidas nesta pesquisa
1) Visa à descoberta	Embora tivéssemos algumas hipóteses iniciais quanto à avaliação dos sujeitos em relação aos conteúdos das disciplinas de Linguística, avaliações divergentes a essas hipóteses também foram assinaladas pelos sujeitos e, portanto, consideradas na produção do infográfico.
2) Enfatiza a interpretação do contexto	Conhecer o contexto em que os sujeitos estão inscritos, que inclusive é descrito neste capítulo, foi determinante para a análise e interpretação dos dados e, por consequência, para guiar a produção do infográfico.
3) Retrata a realidade de forma completa e profunda	Todas as visões sobre o conteúdo das disciplinas apresentadas por alunos e tutores foram levadas em consideração, para que compreendêssemos todas as dimensões que envolvem a situação-problema (possíveis dificuldades de aprendizagem).
4) Utiliza variadas fontes de informação	Tivemos, ao nosso alcance, dois instrumentos metodológicos: o questionário respondido pelos tutores e o Processo de Avaliação Interna (PAI) respondido pelos alunos. Embora possa parecer pouco, considerando a dificuldade de reunir esses sujeitos, sendo que não há um espaço físico comum a todos, acreditamos que ter dois instrumentos é de grande valia.
5) Permite generalizações naturalísticas	Mesmo que o estudo de caso seja singular, é possível que outras instituições se identifiquem com o caso e vislumbrem o infográfico hipermediático como uma possível intervenção para um problema de aprendizagem.
6) Representa os pontos de vista conflitantes	Todos os pontos de vistas, mesmo que conflitantes (a exemplo da questão da autonomia), foram trazidos para a análise e interpretação dos dados e passaram por uma tentativa de compatibilização para, então, serem pensados no desenvolvimento do infográfico.
7) Emprega linguagem acessível	Essa questão se relaciona com a retórica da pesquisa. Então, dentro dos limites de um trabalho científico, procuramos usar uma linguagem mais pessoal, demarcada pelo uso da primeira pessoa do plural.

Fonte: o pesquisador.

Em resumo ao que foi apresentado neste primeiro tópico, entendemos que este trabalho visa apresentar uma proposta de intervenção de material didático que pretende beneficiar os sujeitos inseridos em um contexto de aplicação educacional. Para tanto, partimos de um diálogo com as vozes desses sujeitos e, também, com campos outros do conhecimento, para só então dar início à produção do infográfico. Isso faz com que marquemos nosso trabalho no bojo da LA sócio-histórica de base dialógica. E, considerando ser um caso bastante específico que leva em conta um contexto também específico – que explanamos no próximo tópico –, depreendemos que esta pesquisa está circunscrita nos limites da natureza qualitativa do paradigma interpretativista e se configura como um estudo de caso.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O ato humano, enquanto texto-enunciado, não pode “ser compreendido fora do seu contexto dialógico, do contexto em que figura a título de réplica e de posição de sentido” (AMORIM, 2004, p. 188). Em vista disso, passemos a descrever o contexto da pesquisa, no qual os textos-enunciados e os sujeitos estão inseridos.

Partimos do princípio que o plano que cinge as disciplinas de Linguística (I, II, III e IV) é o contexto imediato da investigação. No entanto, ele está vinculado a contextos mais abrangentes, que também precisam ser conhecidos. Desse modo, apresentamos o seguinte percurso para este tópico: primeiramente, trazemos algumas informações para descrever o Núcleo de Educação a Distância da IES investigada. De forma subsequente, apresentamos o curso de Letras Português/Inglês ofertado por esse Núcleo da IES. Por fim, descrevemos as disciplinas de Linguística que fazem parte da matriz curricular desse curso.

3.2.1 Núcleo de Educação a Distância

A modalidade de Educação a Distância passa a figurar na IES a partir da Resolução n.º 119/2005-CEP, a qual aprova normas para organização e funcionamento de cursos nessa modalidade, bem como oferta de disciplinas nos cursos presenciais com percentual a distância (UEM, 2005).

Mas é somente em 2012, a partir da Resolução n.º 003/2012-COU, que é homologado o Ato Executivo n.º 038/2010-GRE, o qual prevê a criação do Núcleo de Educação a

Distância (doravante NEAD) na IES. A resolução supramencionada ainda aprova o regulamento do NEAD. E, segundo esse regulamento, a finalidade desse núcleo é “planejar, coordenar, organizar, desenvolver e acompanhar as atividades pedagógicas e administrativas da modalidade de educação a distância da Universidade” (UEM, 2012, p. 2).

Para que isso se cumpra, o NEAD deve:

- I - desenvolver ações que venham contribuir para a ampliação da oferta para acesso à educação superior;
- II - possibilitar a ida da Universidade até o aluno, permitindo contornar e ultrapassar as dificuldades geográficas de espaço e de tempo a partir do uso das tecnologias aplicadas à educação;
- III - proporcionar condições de recursos humanos e materiais para o desenvolvimento de atividades na área de educação a distância e estudos voltados para a apropriação das novas tecnologias e serviço da Educação;
- IV - propiciar a interlocução entre professor, aluno e tutor;
- V - prestar suporte técnico, tecnológico e pedagógico, em educação a distância aos departamentos e órgãos da Universidade, que possibilite o estabelecimento da igualdade de oportunidades (UEM, 2012, p. 2).

Em nível estrutural, o NEAD constitui-se por seis unidades: Diretoria Geral, Divisão de Tecnologia de Informação e da Comunicação, Divisão de Tutoria e Capacitação, Divisão de Desenvolvimento Pedagógico, Divisão de Ambientes e Mídias para Aprendizagem e Secretaria (UEM, 2012).

Esse núcleo, atualmente, oferece sete cursos de graduação: Administração Pública, Ciências Biológicas, Física, História, Letras, Pedagogia e Tecnólogo em Gestão Pública. Em vista do nosso recorte, a seguir, apresentamos o curso de Letras, que é oferecido exclusivamente na habilitação de licenciatura Português/Inglês.

3.2.2 Curso de Letras Português/Inglês EaD

É o Ato Executivo n.º 017/2009-GRE que cria e implanta o curso de graduação em Letras, Habilitação: Português/Inglês e Literaturas Correspondentes na modalidade de Educação a Distância da IES, cujo projeto pedagógico é aprovado em 2010, por meio da Resolução n.º 022/2010 CI/CCH.

A criação desse curso advém de uma demanda social, que é dar oportunidade de acesso ao ensino superior a pessoas que residem em regiões distantes geograficamente dos

grandes centros, desde que estes disponham de Polos de Apoio Presencial (SANTOS³⁰, 2015). Cursos nessa modalidade tendem a comungar dessa premissa, que é a ampliação da oferta e, por consequência, a democratização do ensino.

De forma mais específica, o curso objetiva “a formação de profissionais competentes no domínio das teorias linguístico-literárias, bem como o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão e a consolidação da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*” (SANTOS, 2015, p. 87).

Para que o objetivo seja alcançado, espera-se que o perfil do profissional contemple a capacidade de “desenvolver uma prática didático-pedagógica calcada na estimulação da curiosidade, do espírito de pesquisa, da capacidade analítico-interpretativa crítica e da independência de opinião e do pensamento” (SANTOS, 2015, p. 87).

O referido curso, que integra o Sistema UAB, destina-se à habilitação em licenciatura e seu prazo de integralização está afixado em no mínimo cinco e no máximo oito anos. O ingresso ocorre por meio de vestibular realizado na IES. Apesar de ser prioritariamente um curso a distância, conta com alguns encontros presenciais – o que o caracteriza como semipresencial. As atividades presenciais ocorrem nas salas de aula, laboratórios e bibliotecas da instituição sede ou dos Polos de Apoio Presencial. As atividades virtuais, por seu turno, são realizadas no AVA na Plataforma *Moodle*. Essa configuração possibilita comunicação síncrona (*chat*, *webconferência* e encontros presenciais) e assíncrona (fóruns, *e-mail*, videoaulas) (SANTOS, 2015).

Quanto aos materiais, há atividades *on-line* e videoaulas no AVA, além do **material didático em formato de livro impresso**, distribuído gratuitamente aos estudantes, mas que também pode ser encontrado em um repositório virtual (SANTOS, 2015, grifos nossos).

Com relação ao currículo, esse é semelhante ao da modalidade presencial. O total de carga horária corresponde a 4.128 horas, divididas em: disciplinas de conteúdo básico (578h), disciplinas de conteúdo específico (3.298h), atividades acadêmicas complementares (240h) e outros (12h) (UEM, 2010).

³⁰ Essa autora pôs em foco o mesmo contexto e o mesmo curso de nossa investigação, além de ser a atual coordenadora do curso de Letras Português/Inglês EaD da IES. Ainda considerando que o seu trabalho é recente, sentimo-nos validados a fazer uso de algumas de suas descrições para compor esta etapa do capítulo metodológico.

3.2.3 Disciplinas de Linguística

O currículo do curso é composto por quatro disciplinas de Linguística, intituladas I, II, III e IV. Todas são oferecidas em regime semestral, com carga horária de 68h, sendo 51h destinadas a atividades teóricas e 17h a atividades práticas. As duas primeiras são ministradas no primeiro ano do curso e as duas últimas no segundo ano (UEM, 2010).

As Linguísticas I e II focam no funcionamento da linguagem, enquanto uma forma de atuação social e compartilham os seguintes objetivos: a) estudar a natureza da linguagem, analisando o seu funcionamento nas situações de interação social e cultural; b) realizar práticas dos conteúdos ministrados às questões de ensino de língua; c) desenvolver trabalhos de pesquisa, redigindo-os dentro dos padrões mínimos de exigências do discurso científico (UEM, 2010).

Já as Linguísticas III e IV se voltam à descrição dos níveis de estruturação interna da língua na formação dos profissionais de Letras, cujos objetivos comuns são: a) estudar a evolução da Ciência Linguística, observando a organização sistemática dos elementos dos diversos níveis linguísticos, inter-relacionando-os e de acordo com o seu funcionamento; b) realizar práticas dos conteúdos ministrados às questões do ensino de línguas; c) produzir trabalhos de pesquisa, redigindo-os segundo os padrões mínimos de exigência do discurso científico (UEM, 2010).

Conforme o programa das disciplinas, em termos de conteúdo, a Linguística I aborda a constituição da Linguística como ciência, a visão saussuriana da linguagem e as concepções de linguagem; A Linguística II aborda a variação linguística e estudos do texto; a Linguística III se volta à fonética e à fonologia; e, por fim, a Linguística IV focaliza as categorias gramaticais.

3.3 SUJEITOS SÓCIO-HISTÓRICOS E DIALÓGICOS DA PESQUISA

Antes de caracterizar os sujeitos da pesquisa, é preciso que façamos duas ponderações a respeito de: (i) o entendimento de sujeito sócio-histórico e dialógico no fazer científico; (ii) os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da EaD.

Quanto à primeira, Bakhtin (2003 [1974]) defende que o objeto de estudo das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Então, ao tomarmos esse ser como sujeito da pesquisa, assumimos que ele possui uma voz própria, capaz de contribuir com a construção do

conhecimento de sua realidade, por intermédio de seus textos-enunciados que se entrecruzam, dialogicamente, com os textos-enunciados dos outros sujeitos envolvidos (FREITAS, 2003).

No nosso trabalho, são as vozes dos sujeitos tutores e alunos, em diálogo, que delimitam a produção do infográfico – objetivo geral da dissertação –, porque reconhecemos a contribuição que eles podem trazer à sua própria realidade, que se traduzirá no momento em que disponibilizarmos o infográfico para uso.

É, então, “a partir dessa perspectiva dialógica, de sujeitos falantes, inscritos na sócio-história, que evidenciamos a emergência de uma pesquisa de caráter qualitativo” (FRANCO, 2010, p. 35). Assumi-los, portanto, como inscritos na sócio-história, é considerar, na análise

o lugar social ocupado por esse sujeito, sua posição axiológica, o contexto que o envolve, a cultura que nele se projeta, as atitudes valorativas que assume, seu modo de compreensão da vida social, enfim, sua postura autoral assumida no texto-enunciado que produz (COSTA-HÜBES, 2017, p. 554).

É a partir desse entendimento de sujeito de pesquisa inserido em um contexto sócio-histórico e a estabelecer relações dialógicas, que concebemos o sujeito sócio-histórico e dialógico – termo que marca o título desse tópico. Ainda é preciso considerar que nós, enquanto pesquisadores, também somos sujeitos da pesquisa, pois

aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa). [...]. O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado (BAKHTIN, 2003 [1959-1961], p. 355)

Nas palavras de Freitas, o pesquisador, sendo parte integrante da investigação, tem sua compreensão construída “a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que se estabelece com os sujeitos com quem pesquisa” (FREITAS, 2003, p. 26). Isso, de certa forma, foi trazido no esclarecimento da axiologia do trabalho, em que assumimos não ser possível nos mantermos em suspenso e neutros durante a análise dos dados. Embora enfatizemos esse reconhecimento, não cremos ser necessário criar um subtópico nos descrevendo como sujeitos, tal como feito com tutores e alunos.

A menção a esses dois sujeitos nos leva à segunda ponderação, que é tratar dos atores da modalidade EaD. Primeiramente, é preciso constatar que essa modalidade rompe com alguns padrões do ensino presencial, de modo que há uma ressignificação dos papéis até então

tradicionais. De forma geral, no âmbito pedagógico da EaD, há a presença de três atores: o docente responsável pela disciplina, o tutor (presencial e a distância) e o aluno.

O primeiro é o responsável pela disciplina. Ele interage com os demais atores pelo AVA e participa de encontros presenciais com os tutores e de encontros *on-line* com os alunos. Sua função principal, contudo, consiste na elaboração de atividades e na gravação de videoaulas pertinentes à disciplina, que serão disponibilizadas no AVA (SANTOS, 2015).

O segundo ator, por sua vez, nasce de uma necessidade determinada pelo contexto da EaD, que pressupõe a distância física entre o docente o aluno. Em virtude disso, o tutor representa um elo, cuja função é estabelecer contato com os alunos para apoio aos estudos *in loco* e, também, mediar os conteúdos ministrados nas disciplinas do curso (SANTOS, 2015).

O terceiro, mas não menos importante, é o aluno. Ao contrário do aluno do ensino presencial, o aluno da EaD recebe os conteúdos por meio do AVA. Entretanto, como já informado, realiza algumas atividades presenciais previstas no currículo (SANTOS, 2015).

O foco desta investigação recai nos dois últimos atores, visto que para obter uma avaliação dos conteúdos, entendemos ser importante trazer a voz dos alunos, que vivenciam a aprendizagem, e dos tutores, que têm contato mais direto com os alunos e fazem a mediação entre eles, os docentes e os conteúdos.

3.3.1 Tutores

Santos (2015, p. 47) alerta que “a modalidade de EaD é ainda recente no país, e por esse motivo inexitem atribuições consolidadas para as diferentes modalidades de tutoria”. Tal afirmação refere-se ao fato de não haver distinções bem definidas quanto às atribuições dos tutores presenciais e a distância.

Tendo como base as prescrições oficiais sobre o papel do tutor, as quais orientam a IES, consideramos que este é:

um profissional que se responsabiliza pela concretização do processo de ensino e aprendizagem e pela realização de atividades como **mediar, desenvolver, articular saberes, pilotar as atividades, apoiar, criar uma memória didática**, etc., que são seus gestos profissionais (SANTOS, 2015, p. 51, grifos da autora)

Dessa forma, é possível depreender que a diferença entre os tutores presenciais e a distância reside exclusivamente no fato de estes prestarem atendimento via recursos

tecnológicos e aqueles atenderem os alunos no Polo (SANTOS, 2015). Não nos ateremos a essa distinção. A única condição que foi fixada para estabelecer o recorte é que sejam tutores que atuam ou atuaram nas disciplinas de Linguística. A esses profissionais foi enviado um questionário – instrumento que é melhor discutido em tópico posterior. Dos onze contatados, os quais foram indicados pela coordenação do curso, três responderam. Mediante as informações que foram preenchidas nos questionários, apresentamos uma tabela com a caracterização desses sujeitos:

Quadro 10 – Caracterização dos tutores

Pseudônimo	Idade	Formação acadêmica	Tempo de atuação como tutor na EaD	Tempo de atuação como tutor nas disciplinas de Linguística	Disciplinas de Linguística (I, II, III e IV) que atua/atuou
Jade	34	Doutorado em Estudos Linguísticos	7 anos e 9 meses	Aproximadamente 5 anos	I, II, III e IV
Mari	38	Mestrado em Estudos Linguísticos	6 anos	6 anos intermitentes	I e II
Mariana	33	Mestrado em Estudos Linguísticos	7 anos	Aproximadamente 3 anos	I, II, III e IV

Fonte: o pesquisador.

Como pode ser observado, a idade das tutoras conserva-se na faixa de 33 a 38 anos. A atuação na EaD, sem especificação de disciplina, é bastante similar entre as tutoras, variando de 6 a 7 anos e 9 meses. Já a atuação especificamente nas disciplinas de Linguística conta uma pequena oscilação, sendo de 3 anos a 6 anos (intermitentes). Perante essas informações, podemos concluir que se trata de um grupo de tutoras maduras, tanto na esfera pessoal quanto na profissional, sendo esta última expressa pelo tempo de atuação na EaD e nas disciplinas de Linguística. Essa realidade é satisfatória, pois sugere que os depoimentos das tutoras nos questionários não estão pautados em uma única experiência, que poderia ter uma circunstância atípica, mas em um compilado de experiências que se deram ao longo dos anos de vivência na tutoria.

No que diz respeito à formação, todas são pós-graduadas *stricto sensu* em Estudos Linguísticos; uma no âmbito de doutorado e as outras duas de mestrado. Esse cenário é igualmente positivo, porque significa que elas possuem um olhar mais sensível e aprofundado para as questões linguísticas e, portanto, podem avaliar/apontar as dificuldades experimentadas pelos alunos nessas disciplinas com mais propriedade.

Em se tratando das disciplinas de Linguística, duas tutoras (a maior parte) atuaram nas quatro (I, II, III e IV), o que as permite fazer um cotejo mais amplo e apontar, com mais segurança, a(s) que gera(m) mais dificuldades de aprendizagem.

3.3.2 Alunos

Para trazer a voz dos alunos à pesquisa, fez-se necessário traçar uma outra estratégia, visto que o número de alunos³¹ é bastante superior ao número de tutores. Assim sendo, manter o mesmo instrumento metodológico dos tutores acarretaria um oneroso trabalho de coleta de dados. Além do que, em uma sondagem prévia no contexto investigado, foi-nos informado que a maior parte dos alunos não é muito receptiva a questionários disponibilizados no AVA, de modo que, se mesmo assim optássemos por proceder via questionário, o percentual de participação tenderia a ser baixo.

Em meio a esse cenário impreciso, eis que uma luz impera no fim do túnel: o Processo de Avaliação Interna (doravante PAI), que é um documento que já faz parte da rotina do NEAD. Então, não precisamos criar um questionário, enviá-lo aos alunos e, depois, aguardar um retorno. Bastou solicitar à coordenação do curso.

No questionário do PAI, os alunos fazem uma avaliação das disciplinas ministradas por meio de questões objetivas e abertas. Dado o exposto, foram considerados todos os questionários do PAI respondidos em 2015, e 2016, 2017³², advindos do curso de Letras Português/Inglês EaD e referentes às disciplinas de Linguística. Mas há uma limitação: os alunos respondem a partir de uma senha específica, não há identificação. Desse modo, impossibilita-nos a caracterização desses sujeitos da mesma forma que foi feita com os

³¹ Apenas contabilizando as respostas de alunos aos PAIs dos anos analisados, há um total de 250 alunos respondentes. Entretanto, como mostrado no capítulo de análise, durante a montagem do *corpus* é feita uma depuração dos dados e o número de alunos, cujos enunciados são analisados, é reduzido para 123.

³² O PAI só começou a ser implantado no curso de Letras em 2015, o que explica a razão de termos trabalhado com os documentos exclusivamente desses anos. Ainda é válido ressaltar que a implantação foi feita paulatinamente, de modo que em 2015 só foi aplicado PAI à Linguística I e em 2016 apenas à Linguística II. Somente em 2017 os questionários contemplaram todas as disciplinas de Linguística.

tutores. Para preencher essa lacuna, trazemos uma breve discussão com base na literatura da área que trata do perfil do aluno de EaD, cientes do risco que essas generalizações trazem às discussões e que, efetivamente, podem não representar a realidade.

Palloff e Pratt (2004) trazem à tona o debate de o porquê as pessoas serem levadas a estudar *on-line*, o que revela muito acerca de seus perfis. Os autores descrevem o típico estudante *on-line* como sendo alguém com mais de 25 anos, de ambos os sexos, que está empregado. Portanto, ele vê na educação *on-line* uma forma de conciliar as atividades.

Confrontando essas informações com os dados do Censo da Educação Superior do Brasil de 2017, que é mais atual, podemos afirmar que a maior parte dos estudantes brasileiros da modalidade EaD é do sexo feminino, frequenta cursos de licenciatura, ingressa com a média de idade de 21 anos e conclui com 34 anos (INEP, 2017). É perceptível que a idade de ingresso diminuiu em relação ao que anteviram Palloff e Pratt (2004), evidenciando o interesse de uma camada mais jovem na EaD.

Authier (1998), por seu turno, atenta para a mudança no papel do estudante dentro da EaD, que passa, na teoria, a ser mais ativo em comparação ao da educação presencial – o que o faz figurar como o principal sujeito de sua aprendizagem. Isso exige que o seu perfil abranja mais iniciativa, autonomia e disciplina.

Embora não conheçamos com precisão o perfil dos alunos sujeitos da pesquisa, partimos da visão que eles têm do conteúdo das disciplinas de Linguística, o que é suficiente para o propósito da pesquisa. Além do mais, comungamos da opinião que mesmo que “o perfil dos alunos de EaD seja algumas vezes heterogêneo, ao se optar pela diversidade de linguagens e mídias na produção do material didático, haverá mais chances de se acertar na receptividade e compreensão desse conteúdo” (MOTA et al., 2014, p. 361).

3.4 TEXTO-ENUNCIADO COMO DADO DA PESQUISA: DA SUA GERAÇÃO AO SEU TRATAMENTO

Conforme já visto, o texto-enunciado nas Ciências Humanas, sob o prisma de Bakhtin (2003 [1959-1961]), é o ponto de partida para qualquer estudo científico. Tão colossal é sua importância para as Ciências Humanas, que Bakhtin (2003 [1959-1961], p. 307, grifos nossos) declara que “o texto[-enunciado] é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. **Onde não há texto[-enunciado] não há objeto de pesquisa e pensamento**”. Ainda para o autor, caso estudemos o homem desprendido do texto-enunciado que expressa, estaremos no campo da

anatomia, da fisiologia, e não mais no domínio das Ciências Humanas (BAKHTIN, 2003 [1959-1961]).

Como já havíamos discutido no Capítulo 1, o enunciado “é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido” (BAKHTIN, 2003 [1959-1961], p. 331-332). Isso, à primeira vista, pode parecer um problema, visto que o conhecimento científico é comumente associado à sua capacidade de generalização. Contudo, Bakhtin 2003 [1959-1961], p. 335) desmistifica tal impressão, fundamentando-se em dois pontos

Em primeiro lugar, qualquer ciência, em seu ponto de partida, lida com singularidades irreproduzíveis e, em toda a sua trajetória, permanece ligada a elas. Em segundo lugar, a ciência, e acima de tudo a filosofia, pode e deve estudar a forma específica e a função dessa individualidade.

Novamente reforçamos que nos movimentos analítico-interpretativos diante do texto-enunciado, encarado como um dado de pesquisa, é imperativo ter em vista o contexto sócio-histórico ao qual ele está inserido e recuperar as relações dialógicas às quais ele está submetido.

Uma vez compreendida sua importância, partimos para a descrição dos procedimentos utilizados para a sua geração, que se dá pelos seguintes instrumentos metodológicos: questionário e PAI; e para seu tratamento, tanto no que diz respeito ao método referente à etapa da análise, quanto ao método de produção do infográfico hipermidiático, que se coloca como uma resposta à análise dos dados.

3.4.1 Instrumentos metodológicos

De acordo com o que já mencionamos, cada instrumento se relaciona a um dos sujeitos da pesquisa. O questionário, de produção própria, foi aplicado às tutoras, enquanto o PAI, documento utilizado nas rotinas do NEAD, pegamos “emprestado” para os fins desta pesquisa, com o objetivo de verificar como os alunos avaliam as disciplinas.

3.4.1.1 Questionário

Segundo Gil (2008, p. 121), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por

escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Como forma de guiar os pesquisadores na busca do instrumento mais adequado à sua pesquisa, o referido autor faz um confronto entre vantagens e desvantagens do questionário. As vantagens, resumidamente, são: (i) ter baixo custo; (ii) garantir o anonimato; (iii) permitir que os sujeitos da pesquisa respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e (iv) não expor os pesquisadores à influência do aspecto pessoal/aparência dos sujeitos da pesquisa, pois não é realizado face a face. Já com relação às desvantagens, o autor aponta que: (i) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever; (ii) impede o auxílio ao sujeito da pesquisa; (iii) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido; (iv) não oferece a garantia de que a maioria dos sujeitos da pesquisa vai responder e devolver; (v) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas; e (vi) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade (GIL, 2008).

Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), ao interpretar as desvantagens no uso de questionários apontadas por Gil (2008), salientam que elas não devem desestimular o uso desse instrumento, mas, sim, serem utilizadas para melhor direcionar sua condução.

Voltando o olhar à nossa pesquisa, observamos que dado o seu enquadre metodológico e o fato de estar situada em contexto de ensino superior, algumas das desvantagens apontadas não se aplicam. Discutimo-las:

- (i) Com relação a excluir quem não sabe ler e escrever, considerando que as tutoras são doutoras e mestras, implica já terem passado por vestibular, exame de seleção e proficiência em programa de pós-graduação, entre outros processos nos quais a escrita e leitura são obrigatórias.
- (ii) Sobre não se promover auxílio ao sujeito, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE), no caso de dúvida ao responder, foi orientado aos sujeitos da pesquisa que entrem em contato do pesquisador, cujo e-mail é informado.
- (iii) Acerca de escapar à objetividade, conforme já discutido, enxergamos, aqui, a realidade como subjetiva e múltipla, portanto, não alcançar resultados objetivos não se configura como uma desvantagem, muito diferente disso, é uma condição.

Gil (2008, p. 121) ainda atenta para uma série de cuidados que devem ser tomados na elaboração do questionário, os quais foram observados nesta pesquisa e são: “constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das

questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário”.

O questionário desta pesquisa (APÊNDICE A) foi dividido em dois momentos: no primeiro, as tutoras informaram (i) um pseudônimo; (ii) idade; (iii) formação acadêmica; (iv) o tempo de atuação de tutoria na EaD (v) tempo de atuação de tutoria especificamente nas disciplinas de Linguística; e (vi) disciplinas de Linguística (I, II, III e IV) que atuam/atuaram. Em um segundo momento, com base na experiência, elas responderam acerca dos seguintes pontos: (i) conteúdos que os alunos apresentam mais dificuldades nas disciplinas de Linguística; (ii) os fatos percebidos na prática que as levaram a apontar esses conteúdos; (iii) as razões que geram essas dificuldades; e (iv) como acreditam que essas dificuldades podem ser amenizadas. Ainda foi reservado um espaço para que pudessem tecer observações que não foram contempladas nas perguntas.

3.4.1.2 Processo de Avaliação Interna (PAI)

Lüdke e André (2013, p. 38) consideram a análise documental como “uma valiosa abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Além disso, as autoras elencam como uma das vantagens dessa abordagem o fato de que ela permite “a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Essas considerações justificam a escolha de incorporar essa abordagem à pesquisa, visto que foi utilizada para complementar o questionário das tutoras, ao passo que trouxe outra voz ao corpo analítico: a dos alunos, que, por serem muitos e menos acessíveis, tornaria inviável o envio do questionário.

O documento gerador de dados em questão é o PAI, utilizado nas práticas do NEAD da IES com o objetivo de

[...] avaliar o desempenho dos sujeitos atores inseridos na educação superior da modalidade EaD por meio de questionários especificamente elaborados, realizando um levantamento e posterior interpretação de informações que auxiliem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (COSTA; SILVA³³, 2013, p. 147).

³³ Esses autores participaram da implantação do primeiro PAI no NEAD da IES investigada, que foi no curso de pedagogia, mas, depois, disseminou-se a outros cursos.

Os sujeitos atores são representados pelos professores, tutores presenciais, tutores a distância, alunos, coordenadores e secretaria (COSTA; SILVA, 2013). Contudo, considerando que o propósito é obter a visão dos alunos, foram analisados apenas os PAIs, que são um documento que compilam os resultados obtidos por meio de questionários³⁴, direcionados aos alunos que cursaram o primeiro e segundo ano do curso³⁵ em 2015, 2016 e 2017.

Esses questionários³⁶, disponibilizados via Plataforma, são elaborados e geridos pela Divisão de Desenvolvimento Pedagógico do NEAD e contêm questões objetivas e uma questão aberta relativas às disciplinas do ano ao qual cursaram. Considerando nosso foco e nossa base teórica, focamos apenas na questão aberta (ANEXO A) referente às disciplinas de lingüística – o que é discutido com mais detalhes no capítulo de análise.

E, ainda sobre essa questão aberta, fizemos um recorte para analisar apenas as respostas que abordam aspectos que são pertinentes ao alcance do objetivo, que são aquelas que avaliam o conteúdo das disciplinas ministradas e a adequação do livro didático. Outras respostas que avaliam, por exemplo, a postura do tutor, professores, coordenadoria, entre outras, foram descartadas, pois não se alinham ao objetivo da pesquisa.

Ressaltamos que, para Costa e Silva (2013, p. 151), “o retorno do PAI conduz a reflexões e ações diretas para atender a possíveis problemas referentes aos resultados, além de auxiliar no processo de mudança”. É rumo a esse caminho – de suscitar mudança – que a pesquisa intenciona trilhar.

3.4.2 Diretrizes para análise dos dados

Conforme reiteramos algumas vezes, o Círculo de Bakhtin, no curso de suas obras, não formaliza nenhum método científico propriamente dito, mas diretrizes “para construirmos um entendimento mais amplo das realidades sob o estudo” (FARACO, 2003, p. 39).

Portanto, não há um método rígido que é utilizado e, sim, um construto de conhecimentos relevantes e responsáveis no âmbito dos estudos da linguagem (ROHLING, 2014). Significa que agenciamos os conceitos discutidos no capítulo teórico (para lembrar: língua, linguagem, discurso, enunciado, gênero do discurso, entonação, valoração, ideologia e

³⁴ Ressaltamos que não tivemos acesso aos questionários individuais respondidos pelos alunos, somente aos PAIs, que reúnem em um documento as respostas dadas em todos os questionários, que são separados por ano e disciplina. Por isso, consideramos ter feito uso de análise documental.

³⁵ Anos em que as disciplinas de Linguística são ministradas no curso, conforme visto no item 3.2.3.

³⁶ Os questionários não são de resposta obrigatória por parte dos alunos.

relações dialógicas), bem como outros conceitos a esses associados, todos pertencentes à arquitetura filosófica e conceitual do Círculo de Bakhtin, com vistas a entender como eles se apresentam nos dados, para que, então, possamos compreender os sentidos produzidos nos textos-enunciados (dados da pesquisa).

Em termos práticos, isso implica a não utilização de categorias pré-definidas, apropriadas de outras análises. O que almejamos é observar/apreender, no nosso percurso específico de pesquisa, as categorias que emergem das relativas regularidades dos dados (ROHLING, 2014).

Sob a égide dos estudos dialógicos, cumprimos um movimento de idas e vindas aos dados para que, desse movimento, ascendam-se as categorias. Mas isso, de forma alguma, representa um processo “carnavalesco”, em que tudo pode. Mais uma vez reforçamos que os movimentos analíticos vão percorrer os conceitos delineados (e já apresentados) das obras do Círculo para que, então, possamos agenciá-los e (re)acentuá-los nas peculiaridades dos textos-enunciados a serem analisados (ACOSTA-PEREIRA, 2017).

Para nortear a análise, colocamo-nos as seguintes perguntas analíticas: (i) quais os conteúdos das disciplinas que os sujeitos avaliam como as mais complexas e por quê? (ii) como eles acreditam que essas complexidades podem ser amenizadas? É a partir do resultado da análise guiada por esses questionamentos, juntamente com algumas discussões da seção teórica, que é balizada a produção do infográfico hipermidiático.

3.4.3 Diretrizes para a produção do infográfico hipermidiático

Faraco (2003) afirma que compreender não é um ato passivo, que nos relega a um mero reconhecimento e, sim, uma réplica ativa, uma resposta ou, ainda, uma tomada de posição diante do texto-enunciado. É com base nesse pressuposto que entendemos que o infográfico se caracteriza como uma resposta nossa aos textos-enunciados analisados.

Também não há uma metodologia ou uma receita pronta para a produção dele. A sua constituição, enquanto gênero do discurso, que compreende o estilo, a construção composicional e o tema, é projetada a partir dos seguintes pontos:

- (i) do diálogo com outros campos do saber, já que nos ancoramos na LA sócio-histórica de base dialógica – que é transdisciplinar –, isso inclui o jornalismo e o *design* instrucional, apresentados no Capítulo 2;

- (ii) da descrição das dimensões verbo-visual e social do infográfico hipermidiático, que foi realizada por meio de um levantamento da literatura especializada, também exposta no Capítulo 2;
- (iii) dos resultados da análise, que vão redimensionar a constituição do gênero a partir da necessidade dos sujeitos da pesquisa.

Para dar um fecho à discussão metodológica, nos próximos tópicos, apresentamos as considerações e os procedimentos éticos que foram observados e executados no decorrer da pesquisa e, também, a nossa estimativa dos resultados obtidos e nosso compromisso referente ao retorno dos dados.

3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Em se tratando de um estudo pautado na concepção dialógica de linguagem de abordagem sócio-histórica e ideológica, uma importante reflexão de Rohling (2014, p. 48-49) evidencia um conflito vivido por aqueles que conduzem esse tipo de pesquisa:

[...] em todo momento, o pesquisador trava um diálogo entre essas duas facetas da responsabilidade [especial e moral], pois faz parte da posição de pesquisador objetificar os dados, conferindo-lhes sentidos validados no campo epistemológico (responsabilidade especial). Por outro lado, o pesquisador se coloca em um lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa (responsabilidade moral).

Mesmo que haja uma imposição de “objetivização” dos resultados da investigação para que se atenda ao cânone científico, mantemos um compromisso ético com os dados e com sujeitos, que se expressa da seguinte forma:

- (i) Submissão do projeto ao Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, o qual só foi formalmente iniciado após sua aprovação.
- (ii) Elaboração de uma autorização (APÊNDICE B) para coleta de dados no contexto investigado, que foi assinada pela então diretora do NEAD, estando esta, portanto, a par da execução da pesquisa.
- (iii) Elaboração do TCLE (APÊNDICE C), que foi enviado às tutoras juntamente com o questionário. No termo, elas receberam informações sobre o projeto e foi orientado

sobre sua participação, deixando clara a possibilidade de declínio a qualquer momento.

(iv) Preocupação em manter o anonimato, mesmo que isso não possa ser garantido absolutamente. Uma ação tomada ao encontro disso foi solicitar um pseudônimo para identificação dos questionários das tutoras. No PAI, por si só, não há identificação dos alunos.

(v) Elaboração do infográfico levando em conta estritamente os resultados obtidos na análise de dados feita de forma preliminar e demais discussões teóricas que também servem de sustentação.

(vi) Utilização como critério/parâmetro para avaliação da pesquisa não a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do pesquisador quanto dos sujeitos investigado. Disso resulta a oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2003).

3.6 CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS E RETORNO DOS DADOS

Sob uma ótica mais abrangente, esperamos que as discussões da pesquisa possam contribuir com novos trabalhos que compartilham de mesma base epistêmico-conceitual, ou de mesmo recorte temático, em especial os que se voltam para a relação entre linguagem e tecnologia. Estreitando o olhar para o contexto, esperamos proporcionar uma reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos acerca das disciplinas de Linguística, que pode desencadear ações por parte da equipe de coordenação pedagógica. E, de nossa parte, ao propor o infográfico hipermediático, buscamos oferecer um caminho que, conforme apontam outras pesquisas (e.g. BOTTENTUIT JUNIOR et al., 2011; PESSOA; MAIA, 2012) que trabalham com esse gênero, tende a ser um caminho promissor.

No que tange o retorno dos dados, esse será feito de duas formas: a primeira é mais imediata, que consiste em enviar o infográfico hipermediático aos sujeitos tutores, para que, se julgarem pertinente, utilizem como um material didático de apoio para subsidiar a relação entre eles, o conteúdo da disciplina e os alunos; a segunda é ministrar uma palestra/oficina a um público a ser definido pelo NEAD sobre o uso e produção de gêneros digitais, em especial o infográfico hipermediático, na condição de material didático para EaD.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste quarto capítulo, tomando como base as discussões que foram feitas nos capítulos teórico e metodológico, empreendemos a análise dos dados. Para iniciar, fazemos a descrição do processo de montagem do *corpus*, que principia com a geração dos dados pelos instrumentos metodológicos, apresentados no capítulo anterior, e vai até sua filtragem/refinamento para estar adequado aos objetivos da pesquisa – apresentados na introdução e retomados no tópico 3.1.2. Nos dois tópicos que sucedem essa primeira parte são realizadas as análises dos enunciados (ou texto-enunciados, como referenciamos anteriormente por conta da definição de Bakhtin (2003 [1959-1961]) em *O problema do texto*) dos alunos e das tutoras, que se constituem como os sujeitos da pesquisa. Essa análise leva em conta as regularidades encontradas nesses enunciados para que, no último tópico, em que fazemos uma reflexão geral do que foi analisado, tenhamos um direcionamento para a produção do infográfico hipermidiático.

4.1 MONTAGEM DO *CORPUS*

Para fins de retomada, lembremos que os questionários direcionados às tutoras (APÊNDICE A) foram produzidos por nós, pesquisadores, de maneira que as questões foram pensadas e direcionadas aos nossos objetivos de pesquisa. Assim, os enunciados por elas escritos foram considerados na sua integralidade. O mesmo não ocorre com os alunos, cujo instrumento metodológico, o PAI, foi aproveitado para que pudéssemos trazer a voz dos referidos alunos à pesquisa, mas que a sua finalidade original é servir de parâmetro de avaliação para coordenação do curso em relação ao andamento das disciplinas. Nesse caso, houve, de nossa parte, uma depuração nos dados contidos nesses documentos para que pudessem compor o *corpus*.

A primeira depuração consistiu em apartar os dados quantitativos dos qualitativos, sendo esses últimos representados pelas respostas à questão dissertativa (e única) (ANEXO A) ao final do questionário. Como já discutido, o arsenal teórico-metodológico mobilizado bem como a natureza desta pesquisa não se relacionam com dados que manifestam, em uma escala numérica, a visão do sujeito.

Além disso, essa questão dissertativa, sem apontar para nenhuma direção específica, apenas solicitava que o aluno expressasse sua opinião sobre a disciplina. Por consequência,

muitas respostas destoaram da nossa proposta, por se tratarem de questões de outras naturezas, como discordâncias sobre os dias de prova, problemas no AVA, entre outras. Em virtude disso, nossa segunda depuração resumiu-se em selecionar apenas respostas que representam uma avaliação do conteúdo das disciplinas de Linguística dos anos de 2015 e 2016, 2017, conforme os PAIs foram sendo disponibilizados. Para ilustrar, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 11 – Depuração das respostas dos alunos ao PAI

Disciplina/ano	Total de respostas	Relacionadas ao conteúdo das disciplinas
Linguística I (2015)	58	24
Linguística I (2017)	87	45
Linguística II (2016)	37	16
Linguística II (2017)	46	26
Linguística III (2017)	18	9
Linguística IV (2017)	4	3
TOTAL:	250	123

Fonte: o pesquisador.

Em vista disso, definimos como nosso *corpus* de análise os cento e vinte três enunciados dos alunos e, também, os enunciados das tutoras proferidos em resposta às quatro questões dissertativas do questionário encaminhado. Uma vez definido o *corpus*, nos próximos tópicos, a análise passa a ser entabulada.

4.2 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DOS ALUNOS

Este tópico destina-se à análise dos enunciados dos alunos, extraídos do PAI, a qual está segmentada pelas regularidades identificadas no processo analítico. Nesse sentido, discutimos o reconhecimento, por parte dos alunos, da importância dos conteúdos de Linguística e, também, a constatação da complexidade desses conteúdos, que é, em alguns casos, seguida de sugestões para que haja uma atenuação.

4.2.1 Importância do conteúdo das disciplinas de Linguística na visão dos alunos

Há, em boa parte dos enunciados, o reconhecimento da importância do conteúdo das disciplinas de Linguística. Esse reconhecimento é evidenciado por entonações marcadas pelo uso de qualificadores e intensificadores. A partir dessas entonações, são expressas valorações positivas dos alunos em relação às disciplinas, porque, como vimos, é na entonação que a valoração encontra sua expressão mais pura (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1976[1926]). Sendo assim, palavras de caráter apreciativo como “ótima”, “boa” “indispensável”, “fundamental”, “excelente”, “importante”, “imprescindível” e “adequada” são as mais recorrentemente empregadas e, não raras vezes, estão associadas a intensificadores como “muito” e “bastante”. Isso pode ser ilustrado a partir de alguns enunciados:

ALUNO A³⁷: *Conteúdo imprescindível!* (2017, grifo nosso).

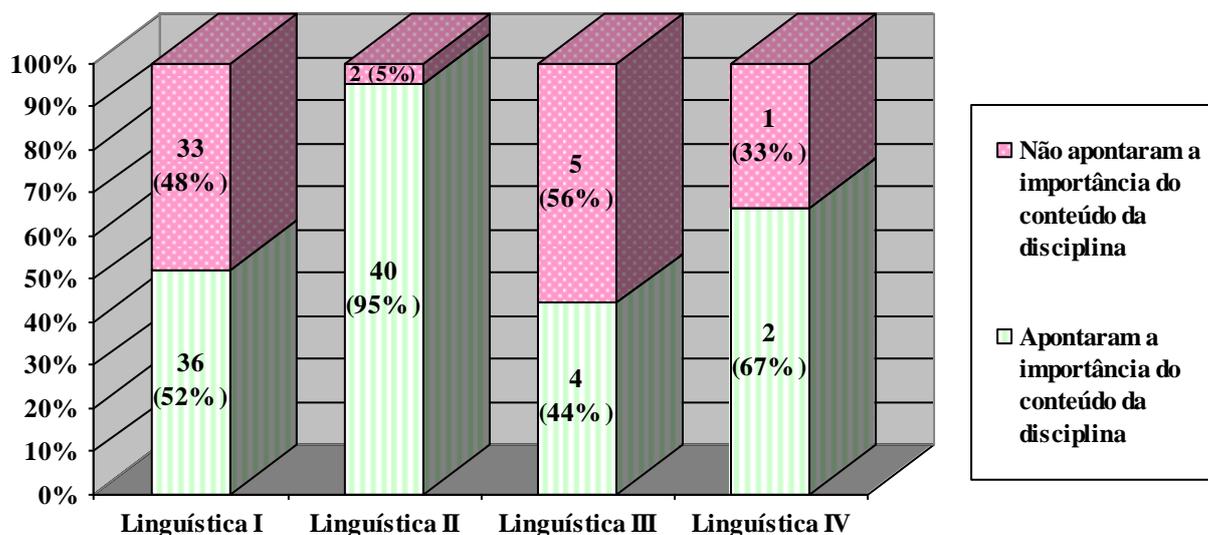
ALUNO B: *Disciplina muito boa em relação ao conteúdo inicial do curso de Letras* (2017, grifos nossos).

Todas as disciplinas de Linguística (I, II, III e IV), de forma geral, recebem essa valoração, mas em diferentes proporções. Com relação à Linguística I, dos 69 enunciados (referentes aos anos de 2015 e 2017), em 36 (52%) é apontada a importância da referida disciplina, ao passo que em 33 (48%) não é³⁸. A respeito da Linguística II, dos 42 enunciados (referentes aos anos de 2016 e 2017), em 40 (95%) é apontada a importância da disciplina, enquanto que em 2 (5%) não é. Sobre a Linguística III, dos 9 enunciados (referentes ao ano de 2017), em 4 (44%) é apontada a importância da disciplina e em 5 (56%) não. Por fim, na Linguística IV, dos 3 enunciados, em 2 (67%) é apontada a importância da disciplina e em 1 (3%) não. O gráfico a seguir ilustra esse parecer:

³⁷ Como já havíamos dito, não há nenhum tipo de identificação dos alunos nos documentos do PAI. Desse modo, resolvemos atribuir uma letra do alfabeto aos alunos cujos enunciados foram selecionados para exemplificar as situações descritas, com o intuito de promover uma identificação e melhor organizar as discussões.

³⁸ Tendo em vista o que já apresentamos sobre o PAI enquanto instrumento metodológico, é necessário fazer uma ressalva, que vale para toda a discussão de resultados referente aos enunciados dos alunos: não é possível afirmar que aqueles que não mencionaram determinado ponto nos seus enunciados discordem deste. Por exemplo, sobre o assunto em pauta, não há uma pergunta no questionário PAI que seja “você acredita que o conteúdo da disciplina é importante?”, na qual o aluno responderia sim ou não e justificaria. Trata-se de uma única pergunta aberta (ANEXO A), em que o aluno tem liberdade de comentar sobre os aspectos da disciplina que considera mais relevantes. Então, ao não citar a importância da disciplina, não significa necessariamente não achar importante e, sim, que deu prioridade para comentar sobre outros aspectos.

Gráfico 1 – Importância das disciplinas de Linguística



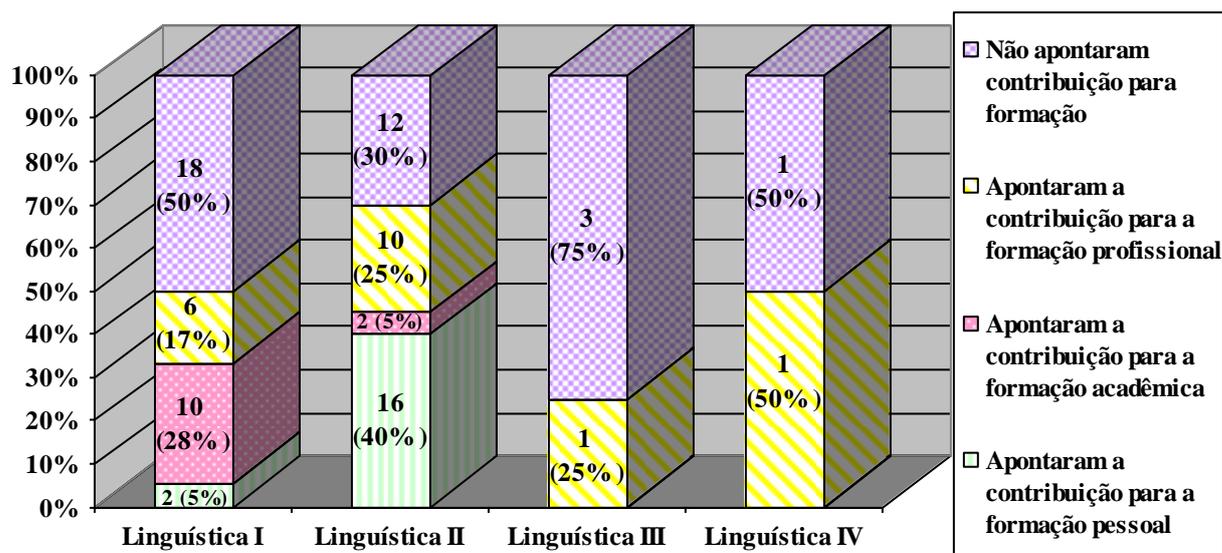
Fonte: o pesquisador.

Tal constatação vem ao encontro do resultado do estudo de Fromm (2004), em que é realizada uma consulta com alunos para que esses manifestem sua opinião sobre as disciplinas de Linguística. Do total de alunos da pesquisa desse autor, 60% as consideram muito importantes, ao passo que 40% consideram importantes.

Mesmo que haja enunciados mais sucintos, sem que necessariamente se argumente sobre o porquê de considerar as disciplinas importantes, há uma grande tendência de atribuir a importância às contribuições que são dadas à formação, tanto pessoal quanto acadêmica e profissional. O gráfico a seguir, que considera o total de enunciados em que é pontuada a importância das disciplinas, demonstra quantos desses enunciados citam cada uma das referidas formações³⁹:

³⁹ Os enunciados que se limitaram a evidenciar a importância das disciplinas sem argumentação são os representados no gráfico pela legenda “Não apontaram contribuição para a formação”.

Gráfico 2 – Contribuição das disciplinas de Linguística para a formação



Fonte: o pesquisador.

Sobre à formação pessoal, do ponto de vista dos alunos, as disciplinas de Linguística, mais acentuadamente a II⁴⁰, são importantes porque estão relacionadas com suas vivências cotidianas. Logo, trazem contribuições para suas formações, como pode ser visto nos seguintes enunciados:

ALUNO C: *essa disciplina tem um pouco do nosso dia a dia, a língua do povo falada. E fácil de entender e muito importante para nossos estudos (2017, grifos nossos).*

ALUNO D: *Linguística [II] é uma matéria que estou gostando muito de estudar, pois é relatado nosso dia a dia, fatos que presenciamos diariamente (2017, grifos nossos).*

Muitos desses enunciados são projetados pelos alunos de modo a resgatar, da teia ideológica, discursos já ditos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), que se ancoram na variação linguística, a qual é estudada na Linguística II, justificando o fato de essa disciplina ser a que mais aparece nas respostas que atentam para a formação pessoal. Os alunos, valendo-se do entendimento dessas variações que se dão em relação à “língua padrão”, pontuam as contribuições trazidas para o contexto pessoal, como em:

⁴⁰ Conforme é possível visualizar no gráfico 2, 16 enunciados referentes à Linguística II pontuam a contribuição dessa para a formação pessoal, correspondendo a 40% do total dos enunciados dessa disciplina que assinalam sua importância. Na Linguística I, apenas 2 enunciados remetem a essa formação e na Linguística III e IV não há.

ALUNO E: *essa disciplina está me trazendo um grande conhecimento sobre como compreender melhor a forma como as pessoas do meu convívio e da minha região falam* (2017, grifos nossos).

Ainda há alguns que recuperam o discurso sobre o preconceito linguístico – que é uma valoração negativa em relação àquelas pessoas que se distanciam, nas suas práticas letradas, da já citada “língua padrão” – para expressar como o esclarecimento desse preconceito contribuiu positivamente com suas formações pessoais, tal como assevera a seguinte aluna:

ALUNA F: *essa disciplina contribuiu muito com a mudança em meu modo de olhar as pessoas que falam diferente de mim, acho que, sem querer eu era preconceituosa, mas agora penso diferente* (2017, grifos nossos).

Essa importância da variação linguística na formação do professor de língua, apontada pelos alunos, dialoga com o que postulam Cavichioli e Mortari (2004), ao defenderem que o estudo das variações e de suas consequências sociais abre espaço para o reconhecimento dos fenômenos sociológicos que estão por trás do prestígio concedido a determinadas formas linguísticas, que acabam se constituindo na “língua padrão” dominante.

Além do favorecimento no âmbito pessoal, como vimos, há uma parcela que aponta as contribuições das disciplinas de Linguística para a formação acadêmica. A maior parte desses enunciados se refere à Linguística I⁴¹, a qual aborda o percurso e as concepções mais basilares da Linguística. A respeito dessa formação, é notória a reenunciação de discursos já ditos do conteúdo da própria disciplina, que evidenciam sobremaneira o caráter social da linguagem. É o reconhecimento desse aspecto social que leva os alunos a valorarem positivamente o conteúdo das disciplinas, acreditando, portanto, que este contribui com suas formações acadêmicas. Alguns enunciados exemplificam tal questão:

ALUNO G: *essa disciplina de linguística é muito interessante, através dela podemos estudar a linguagem humana no seu aspecto sócio e cultural* (2017, grifos nossos).

ALUNO H: *o estudo da ciência linguística é importante para podermos verificar as diversas abordagens da linguagem humana* (2017, grifos nossos).

⁴¹ Conforme ilustrado no gráfico 2, 10 enunciados referentes à Linguística I pontuam a contribuição dessa para a formação acadêmica, correspondendo a 28% do total dos enunciados dessa disciplina que assinalam sua importância. Na Linguística II, apenas 2 enunciados remetem a essa formação e na Linguística III e IV não há.

Podemos relacionar esse resultado com o que é discutido por Cavichioli e Mortari (2004), os quais enfatizam que a Linguística configura-se, antes de tudo, como uma importante ferramenta para a formação acadêmica e intelectual do professor, visto que o conhecimento dos princípios da Ciência Linguística contribui para o entendimento do objeto, isto é, do fenômeno linguístico, estimulando sua discussão e especulação e colocando o graduando na condição de estudioso da linguagem, para só depois disso se pensar o ensino da língua em sala de aula e a conseqüente assunção da identidade docente. Fromm (2004), por sua vez, acredita na importância dessas disciplinas para a formação dos alunos de Letras, pois, para esse autor, elas possibilitam um treino para o aluno abstrair conceitos que podem ser usados em outras disciplinas, especialmente aquelas ligadas ao ensino de línguas.

Com relação à formação profissional, considerando se tratar de um curso de licenciatura, há alunos que enunciam a importância do conteúdo das disciplinas de Linguística, tendo em vista as contribuições que são trazidas para a prática docente. Essa percepção é expressa com mais recorrência na Linguística I e II⁴², cujos exemplos podem ser vistos a seguir:

ALUNO J: *Linguística [I] é uma ótima disciplina, o conhecimento dela é essencial para uma boa docência* (2017, grifos nossos).

ALUNO I: *é a principal disciplina do semestre [Linguística II], visto sua carga de informações sobre a prática de lecionar um idioma* (2016, grifos nossos).

Esse resultado também está em diálogo com Cavichioli e Mortari (2004), que asseveram a importância da Linguística para o professor de línguas, considerando que essa disciplina dá base para que ele refrate e, depois, reflita em sala de aula a noção de que as palavras são usadas de modos diferentes pelas pessoas, o que depende sobretudo do contexto e das condições de produção. E, na perspectiva das autoras, tal noção deve balizar a atuação docente.

Como discutido no capítulo teórico, cada enunciado é constituído por um sentido e por uma valoração advinda de um posicionamento social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]). É bastante notório que os alunos, ao enunciarem a importância dos conteúdos de

⁴² De acordo com o exposto no gráfico 2, há 6 enunciados referentes à Linguística I e 10 referentes à Linguística II que pontuam a contribuição dessas para a formação profissional, correspondendo a 17% e 25%, respectivamente, do total dos enunciados dessas disciplinas que assinalam sua importância. Na Linguística III e IV há, em cada uma, um enunciado referente à formação profissional.

Linguística, valoram a disciplina assumindo a posição ora de cidadãos inseridos em um contexto social que utilizam a linguagem para suas relações pessoais, ora de estudiosos da linguagem que tomam a linguagem sob um ponto de vista científico, ora como (futuros) professores que (utilizarão) utilizam a linguagem como um meio e um fim para os trabalhos em sala de aula.

4.2.2 Complexidade no/do conteúdo das disciplinas de Linguística na visão dos alunos

Como discutimos anteriormente, há uma valoração de cunho apreciativo, por parte dos alunos, atribuída às disciplinas de Linguística e seus conteúdos. Mas isso não significa, de maneira nenhuma, que eles (ou alguns deles) deixem de reconhecer as limitações que são percebidas nas suas vivências com essas disciplinas. Nesse sentido, em se tratando de outra regularidade encontrada na análise dos dados, revela-se a recorrente enunciação da complexidade dos conteúdos. Essa valoração é manifestada nos enunciados por entonações marcadas por palavras que exercem a função de qualificar como “complexa”, “difícil”, “complicada” e “desafiadora” que, muitas vezes, estão associadas a intensificadores, tais como “bem”, “bastante” e “muito”.

Isso pode ser visto nos seguintes enunciados:

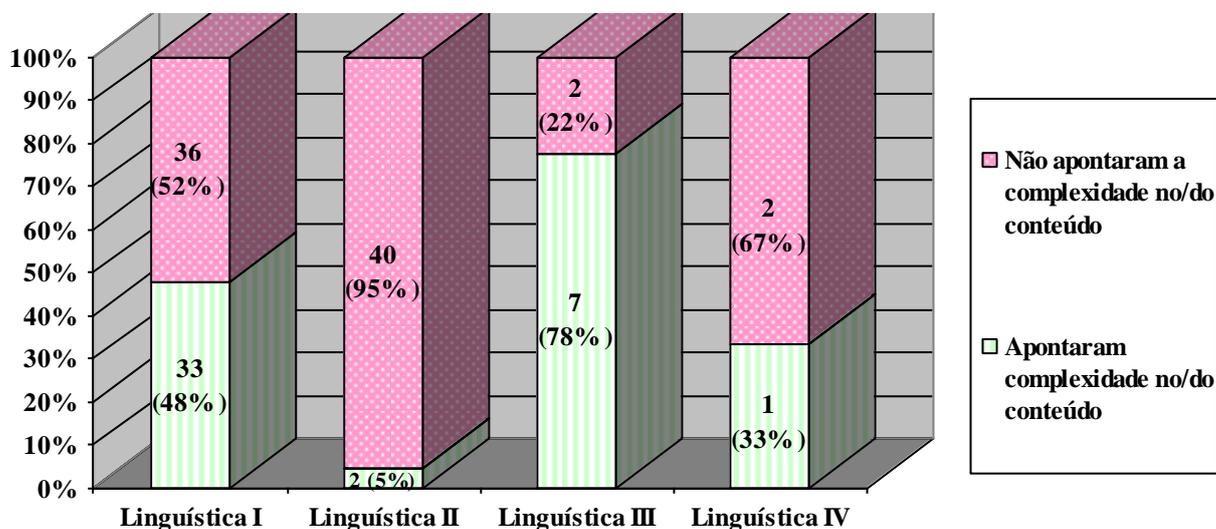
ALUNO K: *Disciplina muito complexa e de difícil compreensão!* (2017, grifos nossos).

ALUNO L: *Disciplina bem complexa teoricamente* (2015, grifos nossos).

Essa percepção é mais frequente nas disciplinas de Linguística I e III⁴³. O gráfico a seguir mostra as recorrências:

⁴³ Conforme ilustrado no gráfico 3, há 33 enunciados referentes à Linguística I (do total de 69, correspondendo a 48%) e 7 (do total de 9, correspondendo a 78%) referentes à Linguística III que evidenciam a complexidade do conteúdo dessas disciplinas, enquanto que há apenas 2 enunciados da Linguística II (do total de 42, correspondendo a 5%) e 1 enunciado da Linguística IV (do total de 3, correspondendo a 33%).

Gráfico 3 – Complexidade no/do conteúdo das disciplinas de Linguística na visão dos alunos

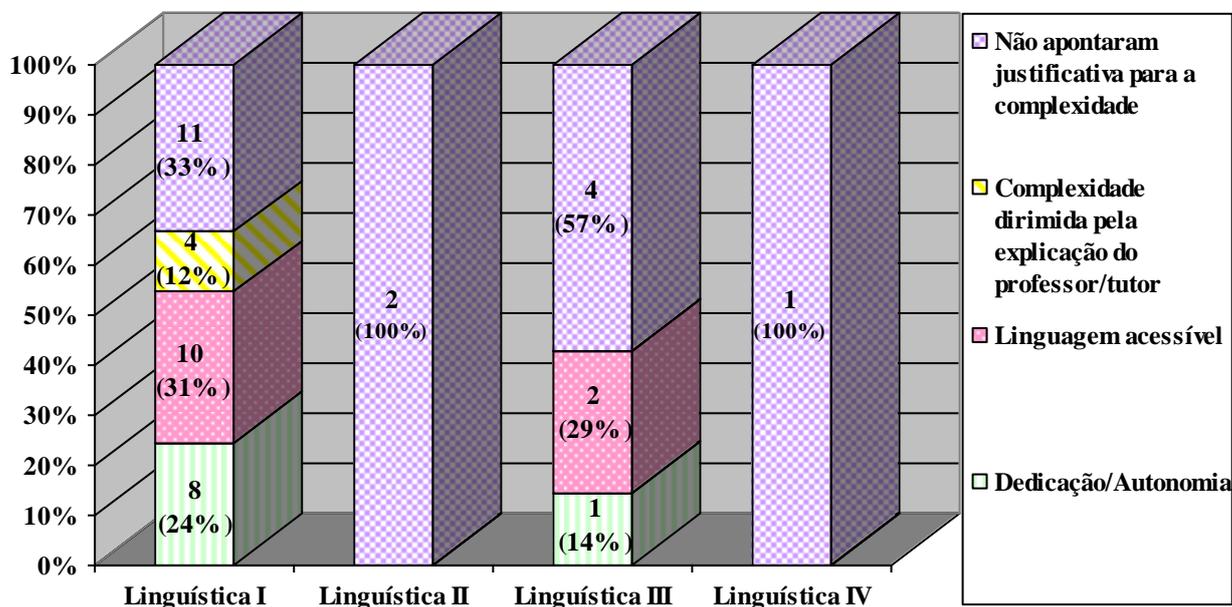


Fonte: o pesquisador.

A Linguística I, como já mencionamos, trata do panorama da Linguística, bem como de conceitos fundamentais dessa ciência, com ênfase nos estudos Saussurianos. Já a Linguística III se volta à fonética e fonologia. Os conteúdos dessas disciplinas são mais densos do que os da Linguística II, que trata da variação linguística – e como vimos no tópico anterior, os alunos creem ser mais fácil de relacionar com sua vida cotidiana – e IV, que aborda as categorias gramaticais, que, de certa forma, já são um pouco mais familiares aos alunos por conta do histórico do ensino básico no Brasil, em que há uma certa primazia do estudo das classes gramaticais na disciplina de Língua Portuguesa.

Há enunciados que vão além de apenas mencionar a complexidade do conteúdo e recuperam discursos para justificá-la. Em suma, há dois discursos predominantes: o da dedicação/autonomia e o da linguagem não (ou não totalmente) acessível. Há, ainda, aqueles que reconhecem a complexidade, mas consideram que ela foi dirimida com a explicação do professor/tutor. O gráfico a seguir mostra a frequência com que esses discursos se apresentam nos enunciados de cada disciplina, considerando o total de enunciados que pontuam a complexidade do conteúdo:

Gráfico 4 – Discursos a respeito da complexidade no/do conteúdo



Fonte: o pesquisador.

Com relação ao discurso da autonomia/dedicção, há um grupo de alunos⁴⁴ que crê que a complexidade é fruto da falta (mesmo que parcial) de dedicação de sua parte. Desse modo, a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem recai exclusivamente no aluno. E dedicação, nesse viés, pressupõe autonomia, visto que há um discurso dominante, presente na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), que defende que a autonomia se refere “à organização/disciplinamento e ao comprometimento com relação ao tempo destinado aos estudos e à construção de conhecimento” (ROHLING, 2015, p. 324), o qual parece ser assimilado por esses alunos. Estes enunciados demonstram a visão apresentada:

ALUNO M: *achei esta disciplina muito complexa, tenho que me dedicar muito* (2015, grifos nossos).

ALUNO N: *matéria bem complexa! mas espero daqui um tempo estar bem melhor, entendendo melhor. Para isso sei que depende noventa por cento do meu esforço* (2015, grifos nossos).

⁴⁴ Conforme demonstra o gráfico 4, esse grupo corresponde a 8 alunos que se referiram à Linguística I e 1 que se referiu à Linguística III, correspondendo a 24% e 14%, respectivamente, do total dos enunciados das supramencionadas disciplinas em que se evidenciou a complexidade.

Em vista disso, é notório que os enunciados desses alunos se ligam a discursos sobre autonomia no cenário da modernidade neoliberal, que se reveste de um caráter individualista, servindo de estímulo à competição e egoísmo nas relações sociais (ROHLING, 2015). Acaba se tornando sinônimo de autodidatismo, que é a capacidade de aprender por conta própria, afastando-se de uma concepção, como atesta Rohling (2015, p. 326), ligada “a todo um processo de construção de subjetividades no percurso de formação dos sujeitos”, que não exclui a interlocução com professores e tutores. É preciso, então, de discernimento para não se cair numa perspectiva reducionista de autonomia, que culpabiliza unicamente o aluno pelo fracasso na aprendizagem. Isso é relevante à medida que há um consenso na literatura da área de que a autonomia é uma das características primordiais na constituição do perfil do aluno da EaD.

Outro conjunto de alunos⁴⁵ enuncia entraves com a linguagem utilizada no material didático para justificar a complexidade das disciplinas, tal como o seguinte aluno:

ALUNO O: [...] *apresentei dificuldades na matéria devido ao entendimento da linguagem utilizada* (2017, grifos nossos).

Os alunos manifestam dificuldade de se inteirar do vocabulário que é próprio da Ciência da linguagem. Isso se dá quase que exclusivamente na Linguística I, conforme ilustrado pelo gráfico, pelo fato de ser o primeiro contato com essa disciplina, como pode ser visto em:

ALUNO P: *No começo não estava entendendo muito bem do que se tratava, o livro traz uma linguagem um pouco difícil para quem está no início dos estudos* (2017, grifos nossos).

Todavia, há alunos que parecem ter a convicção de que há uma progressiva assimilação desse léxico no decorrer do curso, sendo, então, apenas uma questão de adaptação:

ALUNO Q: [...] *um pouco de dificuldade mas vou me adaptando a essa nova linguagem* (2017, grifos nossos).

⁴⁵ De acordo com o gráfico 4, esse conjunto corresponde a 10 alunos que se referiram à Linguística I e 2 que se referiram à Linguística III, correspondendo a 31% e 29%, respectivamente, do total dos enunciados das supramencionadas disciplinas em que se evidenciou a complexidade.

ALUNO R: [...] só achei *bastante difícil a linguagem* muitas palavras ainda terei que *me acostumar* (2017, grifos nossos).

De uma forma ou de outra, há um clamor, especialmente na Linguística I, para que a linguagem seja mais acessível e, portanto, há a retomada de um discurso que incumbe ao autor do livro didático (que pode ser estendido a materiais didáticos em geral) a tarefa de “traduzir” em linguagem acessível o que postularam os grandes teóricos para facilitar a “digestão” desses conhecimentos pelos alunos. Isso compreende simplificar definições complexas que são, não raras vezes, repletas de nomes e datas (SOUZA, 1996).

É evidente que, pela nossa base teórica, não podemos tomar essa como uma verdade cabal, pois o nosso fazer científico prevê a subjetividade e a construção de múltiplas verdades/enunciadas pelos sujeitos constituídos sócio-histórica e dialogicamente (FARACO, 2003). Embora seja viável pensar em um projeto discursivo que se fundamente no uso de uma linguagem acessível para promover maior apropriação do conteúdo, há de se ter em vista que a linguagem é polissêmica e seus sentidos são determinados pelo contexto, de modo que nem tudo que é acessível para um é para outro. Mas considerando que nossa proposta leva em conta a discursivização dos sujeitos da pesquisa a respeito do contexto que estão inseridos, cremos ser possível pensar em uma linguagem mais acessível para alunos que estão iniciando a jornada nos estudos linguísticos, porém tendo ciência de que não há como garantir plena efetividade, isto é, que a linguagem seja totalmente acessível para todos os alunos.

Além do mais, há um último grupo de alunos⁴⁶ que identifica complexidade no conteúdo, mas julga que a explicação do professor e/ou do tutor foi capaz de atenuá-la. Os seguintes enunciados ilustram esse parecer:

ALUNO S: *essa disciplina é, na minha opinião uma das mais difíceis, no entanto, quando bem explicada da forma como foi se tornou de fácil absorção* (2015, grifos nossos).

ALUNO T: *apesar de ser a matéria mais complicada, professor e tutores deram o apoio necessário para uma melhor compreensão* (2017, grifos nossos).

Ainda que seja indiscutível a importância do professor/tutor para o êxito da aprendizagem, esses enunciados materializam um discurso que opera pela mesma lógica que o da autonomia, mas atribui a outro sujeito, agora ao professor/tutor, a responsabilidade

⁴⁶ Tal como ilustra o gráfico 4, esse grupo é composto por 4 alunos que enunciaram sobre a Linguística I, correspondendo a 12% do total de enunciados dessa disciplina que pontuaram a complexidade no/do conteúdo.

exclusiva pelo sucesso ou o fracasso do processo formativo. Tal discurso se ampara na concepção de racionalidade técnica em que o professor/tutor é o único encarregado por “montar corretamente as peças” na produção, implementação e andamento de seus projetos de ensino (CAVALCANTI; NASCIMENTO; OSTERMANN, 2018).

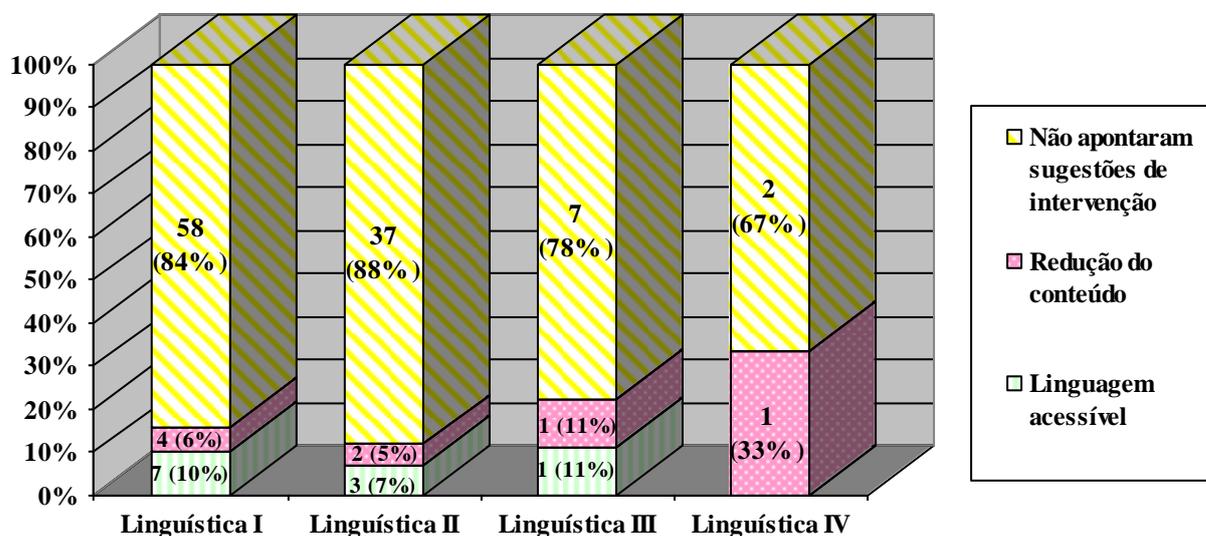
Essa visão desconsidera que o aluno, especialmente na EaD, é um sujeito ativo na sua aprendizagem (COELHO; HAGUENAUER, 2004). Portanto, o sucesso não diz respeito somente a um ou a outro. Ambos são coparticipantes desse processo de aprendizagem, que deve estar pautado na interlocução constante entre esses sujeitos. Esse é o alicerce da andragogia freiriana, que determina que a estrutura pedagógica necessita ser, mais do que qualquer coisa, uma relação dialógica entre educador/educando, conhecimento e aprendizagem (OLIVEIRA, 2012).

Nesses enunciados referentes à regularidade da complexidade do conteúdo, visualizamos a assunção do papel exclusivamente de aluno, visto que projetam seus dizeres a partir de suas vivências concretas como estudantes – não há reenuniação de discursos teóricos da ciência Linguística, nem de discursos que se voltam para experiências pessoais, como o tópico anterior, embora, obviamente, seus enunciados recuperem discursos determinados pelo contexto sócio-histórico, que talvez eles nem tenham consciência – e, por esse ângulo, em alguns casos imputam a si mesmos a razão por estarem encontrando dificuldades, em outros à linguagem empregada. Ainda há alguns que consideram que foi a ação do professor/tutor que os fez superar a complexidade das disciplinas.

4.2.3 Sugestões de intervenção para melhorar a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de Linguística na visão dos alunos

É sabido que todo enunciado é orientado para a resposta, visando a uma reação-resposta desejada do interlocutor (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Os enunciados desta seção, diferentemente dos anteriores, têm isso muito marcado no seu projeto discursivo. Uma vez que os alunos têm noção de que o PAI retorna à coordenação do curso, eles moldam seus enunciados pré-figurados como sugestões para uma melhoria na aprendizagem das disciplinas, esperando que a resposta a isso seja o atendimento e a implementação do que recomendaram. O gráfico a seguir ilustra as intervenções sugeridas pelos alunos, que apareceram nos enunciados:

Gráfico 5 – Sugestões de intervenção na visão dos alunos



Fonte: o pesquisador.

A primeira sugestão está inteiramente ligada à questão da linguagem acessível discutida anteriormente, sendo mais recorrente na Linguística I⁴⁷. No entanto, lá ela era enunciada como uma razão para justificar a complexidade do conteúdo e, mesmo que ficasse subentendido, não havia um pedido para que fosse alterada, até porque alguns alunos têm a crença de que vão se adaptando naturalmente a ela. Aqui, aparece efetivamente como uma sugestão/pedido. Isso é perceptível nas seguintes respostas:

ALUNO U: [...] gostaria que o livro tivesse uma *linguagem mais fácil* de se entender (2017, grifos nossos).

ALUNO V: [...] gostaria de uma *linguagem mais clara* para assimilar o conteúdo (2017, grifos nossos).

Quando se fala em linguagem acessível, muito se pensa a respeito da linguagem verbal, de usar sentenças mais curtas, em ordem direta, evitar termos rebuscados etc. Mas há um grande potencial da linguagem não verbal servir a esse fim, de tornar a linguagem mais “palatável”. São várias as possibilidades, como o uso de imagens, de esquemas gráficos, entre outras. Tal questão parece ser reconhecida por alguns respondentes, como o seguinte aluno:

⁴⁷ Como ilustra o gráfico 5, na Linguística I, há 7 alunos que pontuam essa sugestão de intervenção, sendo o maior número em relação às outras disciplinas de Linguística.

ALUNO W: [...] *Sinto falta de esquemas para facilitar o entendimento da disciplina* (2017, grifos nossos).

A segunda sugestão, também mais frequente na Linguística I⁴⁸, diz respeito a reduzir a quantidade de conteúdo. Há alunos que valoram positivamente a disciplina, mas creem que o conteúdo é extenso. Um exemplo:

ALUNO X: *Gostei bastante da disciplina, mas achei bastante conteúdo* (2017, grifos nossos).

Então, há os que efetivamente apontam essa sugestão:

ALUNO Y: [...] *talvez se tiver menos conteúdo para estudar, podemos ir mais a fundo em cada detalhe* (2017, grifos nossos).

As duas sugestões dialogam com o que aponta a pesquisa de Vieira (2007), o qual entrevistou estudantes sobre as suas preferências de leitura, e chegou à conclusão de que há uma predileção por textos compactos, que sejam constituídos por recursos gráficos, interativos e visuais.

Sobre as regularidades apresentadas neste tópico, primeiramente, constatamos que elas se dão de forma mais constante nas Linguísticas I e III, assim como a regularidade da complexidade. Em segundo lugar, entendemos que os alunos além de assumirem a posição de estudante, que valora a partir de suas vivências, há concomitantemente a assunção da posição de professor/produtor do conteúdo (o professor da disciplina nem sempre é aquele que produz o material didático), pois eles não apenas se colocam na posição de quem estuda o material, mas também na de quem produz, porque citam estratégias didáticas a serem adotadas para facilitar a compreensão, que são de competência desses profissionais.

4.3 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DAS TUTORAS

Ao contrário dos PAIs, que são compostos por uma questão aberta e genérica, o questionário das tutoras foi direcionado aos propósitos da pesquisa. Contudo, encontramos no

⁴⁸ De acordo com o gráfico 5, na Linguística I, há 4 alunos que pontuam essa sugestão de intervenção, sendo também o maior número em relação às outras disciplinas de Linguística.

processo de análise duas regularidades similares às dos alunos, as quais serão discutidas com base na discursivização das tutoras.

4.3.1 Complexidade no/do conteúdo das disciplinas de Linguística na visão das tutoras

Nos enunciados das tutoras, que fazem uma avaliação sobre eventuais problemas de aprendizagem nos conteúdos de Linguística, são percebidas entonações representadas por palavras que expressam uma valoração negativa, como: dificuldade, problema e complexidade. Há um diálogo entre os enunciados das tutoras Mariana e Jade, que apontam a Linguística III como a de maior complexidade, tal como pode ser exemplificado pelo seguinte trecho:

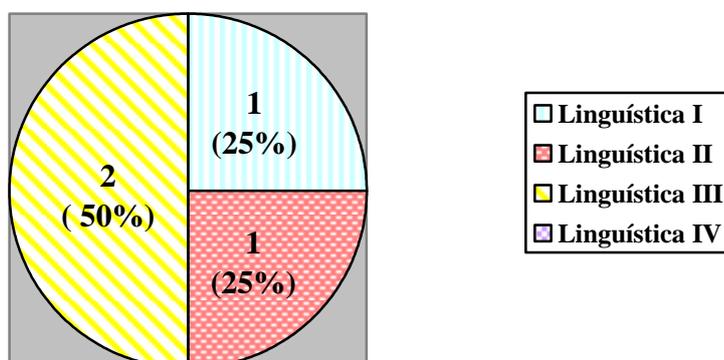
MARIANA: [...] *pode-se considerar que é **linguística III** [...] em **linguística III**, que trata da fonética e da fonologia, os estudantes encontram **dificuldades** em lidar com os símbolos fonéticos* (2017, grifos nossos).

A tutora Mari, por sua vez, é mais específica. Não só cita a disciplina como também o tópico específico do conteúdo que, a seu ver, é mais complexo:

MARI: *Em I: Semântica, Interpretação pelo viés léxico-estrutural. Em II: Pragmática e Análise do discurso* (2017).

É apropriado salientar que essa tutora não atuou nas disciplinas de Linguística III e IV, de modo que as excluiu do seu parecer. O gráfico a seguir ilustra o parecer das tutoras:

Gráfico 6 – Complexidade no/do conteúdo das disciplinas de Linguística na visão das tutoras



Fonte: o pesquisador.

Para sustentar suas afirmações, as tutoras apontam fatos observados na prática que as levaram a indicar tais disciplinas/conteúdos como mais complexos, além de enunciarem o que creem que configura/gera essa complexidade. Tratem-se desses pontos na sequência.

Todas as tutoras são unânimes em reconhecer que as notas baixas dos alunos são o principal indicativo da complexidade dos conteúdos das disciplinas. Além desse, as tutoras Mariana e Jade apontam como indicativo as reclamações/queixas que os alunos costumam postar no AVA. Alguns trechos exemplificam essas questões:

MARIANA: *considerando as notas obtidas e as características das questões apresentadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, pode-se considerar que é linguística III [a mais complexa]* (2017, grifos nossos).

JADE: *Feedback dos alunos, reclamações sobre a complexidade dos conteúdos, solicitação de auxílio por mensagens, [...] dificuldade e baixo desempenho nas avaliações* (2017, grifos nossos).

Com relação aos fatores que geram a complexidade, todas as tutoras acreditam que essa é ocasionada pela falta de autonomia e de dedicação dos alunos, relacionando-se com o discurso que os próprios alunos recuperaram nas suas falas e que já foi discutido em tópico precedente. Isso mostra que os enunciados das tutoras e dos alunos se tocam no emaranhado de fios discursivos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Vejamos fragmentos de seus relatos:

JADE: *Por se tratar de uma disciplina que exige bastante estudo, em alguns casos, a memorização de conteúdos bem pontuais mesmo, **falta autonomia e disciplina** de estudo para muitos alunos. Eles estudavam, mas o tempo e a quantidade que estudavam ainda eram **insuficientes** (2017, grifos nossos).*

MARI: *São conteúdos que necessitam de leitura, releitura e realização de atividades sobre para um bom entendimento, o que **depende exclusivamente do aluno** (2017, grifos nossos).*

MARIANA: *O fato é que o estudante de EaD não é tão **autônomo** quanto precisaria ser. Isso ocorre por **inúmeras razões**, que **requereriam uma pesquisa à parte** (2017, grifos nossos)*

Além do discurso de autonomia que tem como pano de fundo a modernidade neoliberal, sendo atribuída, muitas vezes, aos ideais de individualismo e competitividade, o fato de esses enunciados serem produzidos por tutores, que estão na condição de formadores, mostra a reenunciação de um discurso de não reconhecimento do papel do próprio professor/tutor em torno de sua coparticipação tanto no sucesso como no fracasso do processo de ensino-aprendizagem (PAIVA; DEL PRETTE, 2009).

Tal fato também é evidenciado no estudo de Ferreira (2011), no qual se constata que a maior parte dos sujeitos tutores entende seu papel apenas como um intermediário, um orientador, que não é, portanto, responsável pelo andamento das disciplinas que acompanha.

Não se quer, obviamente, insinuar que as tutoras, sujeitos de nossa pesquisa, estão se esquivando de suas responsabilidades, nem mesmo que os alunos não precisam ter autonomia e dedicação nos estudos, porque essas são premissas da EaD. A questão a que se quer novamente chamar atenção é o cuidado de não deslocar a responsabilidade pelo processo formativo para apenas um lado. Conforme salientamos em outros momentos, o conceito de autonomia no campo da educação não pode ser reduzido a autodidatismo/individualismo, porque, ao contrário destes, é um processo subjetivo sustentado pela interação dos participantes.

A tutora Mariana, além da questão da autonomia, ao se referir à Linguística III, tem a convicção de que há um entrave na assimilação dos alunos no que diz respeito à apropriação dos símbolos e de suas correlações com os sons, conforme pode ser visto no seu relato:

MARIANA: *[...] **dificuldades** são geradas, basicamente, pela **falta de domínio dos símbolos fonéticos**, além da **dificuldade em reconhecer a correspondência entre os símbolos e os sons** (2017, grifos nossos).*

O fato ponderado pela tutora pode ser articulado com o trabalho de Romualdo (2011), que revela que a maior parte dos professores, sujeitos da sua pesquisa, teve a disciplina de fonética e fonologia nas suas formações ou quase que, exclusivamente, baseada em textos teóricos ou fundamentada em um processo de teorização, exercícios e prática de transcrição, mas sem relação com outras disciplinas e com o universo escolar, o que não favoreceu a apropriação/assimilação dos símbolos fonéticos.

Reforçamos que os enunciados aqui são projetados e valorados a partir da posição de tutor da EaD, porque todos os relatos são feitos com base nas vivências concretas de tutoria, muito embora esses enunciados retomem discursos que se inscrevem na cadeia discursiva em dados contextos sócio-históricos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

4.3.2 Sugestões de intervenção para melhorar a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de Linguística na visão das tutoras

Este tópico, igualmente discutido na seção dos alunos, trata de enunciados pré-figurados bastante característicos, que são moldados a partir de uma reação-resposta desejada do interlocutor (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Neste caso, os interlocutores somos nós, os pesquisadores, porque fomos responsáveis por enviar e receber os questionários, ao contrário do PAI que foi feito pela coordenação do curso. Entendemos, então, que essas sugestões são dadas esperando, de alguma forma, que nosso trabalho possa atendê-las, viabilizá-las ou apenas contribuir para que ganhem visibilidade e possam ser refletidas, posteriormente, em alguma mudança no contexto investigado.

A tutora Mariana relata um pouco de dificuldade para dar sugestões, porque acredita que a estrutura da EaD não comporta muitas possibilidades de mudança a respeito do que estamos tratando. No entanto, ela suscita a possibilidade de se reavivar os grupos de estudos com os tutores presenciais, que eram realizados, mas esmoreceram com a atribuição de tarefas de caráter mais administrativo a eles:

MARIANA: *É uma questão difícil de ser respondida, pois dentro da estrutura da EaD pouco pode ser feito. Quando iniciei como tutora a distância, os tutores presenciais realizavam **grupos de estudos** com os alunos semanalmente, e o desempenho tendia a ser mais satisfatório. Com o passar do tempo, os tutores presenciais foram assumindo*

atividades cada vez mais administrativas e burocráticas, não sendo atribuída a elas a função de realizarem estudos junto aos alunos (2017, grifos nossos).

A tutora retoma um discurso já dito sobre a incipiência dos mecanismos legais e mesmo da literatura especializada em desenhar um consenso sobre a função de tutores e sobre as diferentes modalidades de tutoria. Isso foi, inclusive, mencionado no capítulo metodológico e está relacionado à prematuridade da EaD no país (SANTOS, 2015), visto que o reconhecimento oficial da modalidade só ocorreu em 1996.

As tutoras Jade e Mari, por sua vez, novamente retomam a questão da autonomia e da dedicação aos estudos como sendo um fator primordial para que o aluno possa lidar com a complexidade do conteúdo, porém apontam algumas sugestões que podem ser pensadas no que se refere a materiais didáticos complementares:

JADE: *Gravações de videoaulas complementares sobre os conteúdos. Disponibilização de exercícios complementares sobre os conteúdos com as chaves de respostas para que os alunos possam conferi-las (2017, grifos nossos).*

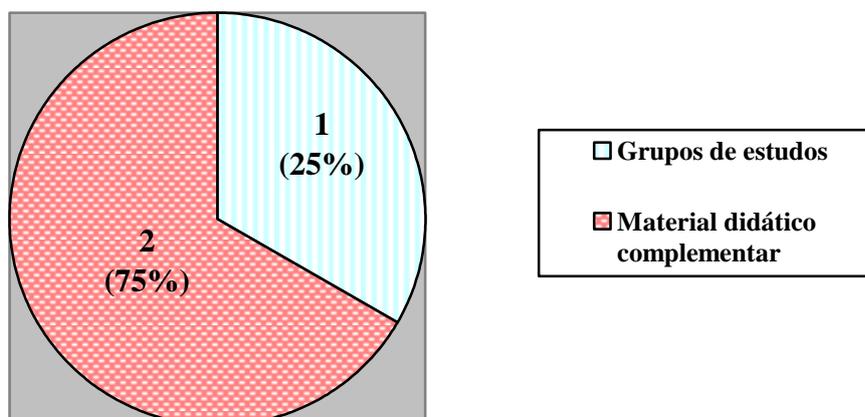
MARI: *Talvez na elaboração do material complementar, se fosse possível criar pequenos chamativos, textos curtos explicitando alguma parte mais complexa do conteúdo, com o uso de imagens, tabelas (2017, grifos nossos).*

Esse ponto é bastante oportuno, pois toca exatamente no cerne do nosso trabalho, que é desenvolver material didático complementar que possa vir a contribuir com a aprendizagem dos alunos que, como vimos no capítulo metodológico, faz parte da agenda da LA. Já há trabalhos, como o de Pessoa e Maia (2012), que apontam para a eficácia de se utilizarem materiais complementares, especificamente, o infográfico na EaD, para aprofundar e/ou facilitar a compreensão de determinados conteúdos. Os autores mencionados reforçam seu aspecto complementar, já que o infográfico é uma outra forma de ensinar, mas que “não substitui um tipo de conhecimento, como um artigo acadêmico, por exemplo” (PESSOA, MAIA, 2012, p. 7).

É perceptível, ainda, que o enunciado da tutora Mari se liga ao discurso de linguagem acessível, que se utiliza de textos compactos aliados a recursos não verbais para facilitar a compreensão, sendo, inclusive, a preferência de estudantes, conforme já comentado.

As sugestões de intervenção dadas pelas tutoras são ilustradas pelo gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Sugestões de intervenção na visão das tutoras



Fonte: o pesquisador.

Neste tópico, ascende-se o entendimento de que as tutoras não só assumem sua posição institucional para valorar e projetar os enunciados, mas também a de aluno. Não significa que elas desempenhem esse papel no contexto prático, mas, sim, que assumem a perspectiva de aluno, durante a enunciação, para prever e validar o que efetivamente pode contribuir com a aprendizagem desses alunos.

4.4 PARA ONDE OS RESULTADOS DA ANÁLISE NOS LEVAM?

Antes, é preciso recobrar o fato de que a análise não é a finalidade deste trabalho e, sim, um meio para se alcançar o objetivo geral, que é a produção do infográfico hipermidiático, levando em conta as vozes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

É necessário reconhecer que nem todas as constatações obtidas pela análise são possíveis de ter ressonância na produção do infográfico, porque há questões que não se aplicam e/ou extrapolam a nossa proposta, como a sugestão da revitalização dos grupos de estudos, que, independentemente de fugir do nosso alcance, é legítima e não podia não ser trazida à tona.

Passemos, então, a discutir os resultados da análise e suas implicações no que vem pela frente. O primeiro ponto é a valoração positiva expressa em relação às disciplinas de Linguística e o reconhecimento da sua importância para a formação pessoal, acadêmica e profissional. Isso nos indica que a escolha que fizemos por essas disciplinas, dentro do nosso

recorte, parece ser acertada. Em termos de complexidade, houve predominância das Linguísticas I e III. No entanto, optamos por trabalhar exclusivamente com a Linguística I, pois temos conhecimento que já existem recursos de aprendizagem acerca da fonética e fonologia, que ilustram as correlações entre símbolos e sons, como a intitulada *Animação do aparelho fonador* (<http://www.dle.uem.br/fonetica/>). Desse modo, o infográfico desta pesquisa se volta a delinear o trajeto das vertentes da Ciência Linguística e de seus conceitos fundamentais.

A questão da linguagem acessível, propiciada a partir do uso de textos compactos (com o “enxugamento” de conteúdo), e dos recursos multimidiáticos/multimodais e interativos já faz parte da própria composição verbo-visual do infográfico hipermediático. Isso também demonstra que a escolha do gênero, que se configura como um material didático complementar, também é condizente com aquilo que esperam os sujeitos da pesquisa.

Por fim, há a questão da autonomia, que é bastante recorrente nas respostas e, por conta disso, precisaria ser planejada de alguma forma na nossa proposta. É evidente que não há como forçar a autonomia dos alunos. No entanto, acreditamos que ela possa ser estimulada. O infográfico hipermediático se caracteriza por ser hipertextual, isto é, de leitura não linear – conforme visto na discussão teórica acerca das regularidades desse gênero –, o que incumbe ao aluno, naquele momento, a condução e a tomada de posição ativa de sua aprendizagem, que é um dos pilares da andragogia freiriana, permitindo “que o educando tenha autonomia e que construa seu conhecimento com liberdade” (OLIVEIRA, 2012, p. 35).

Todavia, não podemos deixar tudo a cargo dos alunos, ainda mais que há um histórico não favorável quanto à autonomia dispensada por eles, fato que foi percebido na análise. Assim, é inserido um avatar⁴⁹, que é a personificação de um tutor/professor, o qual tem a função de guiar o aluno em determinados momentos. Com isso, é travada uma relação dialógica entre aluno e tutor/professor virtual (avatar), na tentativa de não pesar a responsabilidade da aprendizagem para o aluno, mas que, ao mesmo tempo, desperte nele certa autonomia, porque no corpo hipertextual do infográfico, ele deve fazer a escolha do caminho de leitura por conta própria.

No próximo capítulo, o infográfico produzido é, então, apresentado. As reflexões aqui tecidas são retomadas, a fim de demonstrar como elas efetivamente se deram na prática.

⁴⁹ Segundo Schlemmer, Trein e Oliveira (2008), no contexto tecnológico, avatar é o termo empregado para designar a representação gráfica de um sujeito no mundo digital virtual.

CAPÍTULO 5 – NOSSA RESPOSTA AOS DADOS: A PRODUÇÃO DO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Bakhtin (2003 [1952-1953]) já afirmava que nossos enunciados são projetados de maneira ativa, lançando mão de estratégias discursivas (verbais e não verbais) que procuram antecipar a reação-resposta do interlocutor, para que, assim, o enunciado alcance seu intuito discursivo – são os enunciados também chamados de pré-figurados.

Como já definimos no capítulo metodológico, somos, juntamente com tutores e alunos, sujeitos sócio-históricos e dialógicos desta pesquisa. Marcamo-nos nela e não temos como ficar alheios aos resultados da análise dos dados ou meramente os reproduzir. Sendo sujeitos constituídos dialogicamente pela linguagem, temos uma postura responsiva perante os resultados da análise dos dados e, também, as discussões teóricas realizadas no decorrer do percurso. Assim, uma de nossas respostas a tudo isso se dá por meio de um enunciado, que se configura na relativa estabilidade do gênero discursivo infográfico hipermidiático e está imbuído de nossas valorações e ideologia. É esse enunciado que apresentamos aqui.

Primeiramente, fazemos uma breve descrição do material didático que usamos como base de informações, discorremos sobre a tecnologia utilizada e sobre as etapas da produção. Por conseguinte, apresentamos o infográfico hipermidiático intitulado “Panorama histórico da Linguística”, evidenciando como sua composição está articulada com as discussões teóricas e com os resultados da análise.

5.1 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO BASE

Haja vista o tratamento temático deste infográfico se dar pelo conteúdo da Linguística I, o material base utilizado foi o livro dessa respectiva disciplina na EaD. A apostila intitulada *A Ciência Linguística: conceitos básicos* foi organizada, em 2010, pela prof.^a Dr.^a Cristiane Carneiro Capristano, docente vinculada à instituição na qual o infográfico será encaminhado.

Esse material didático é estruturado em cinco capítulos: 1 - A Ciência Linguística: objeto, objetivos e métodos, 2 - Panorama dos estudos linguísticos, 3 - A visão saussuriana de linguagem, 4 - As concepções de linguagem e 5 - Gramática e ensino e, segundo a organizadora, “é uma obra introdutória que visa a permitir ao aluno/leitor uma primeira

aproximação com alguns dos principais conceitos que atravessam e constituem a Linguística” (CAPRISTANO, 2010, p. 9).

Tendo em conta que os enunciados dos alunos se voltam, de forma mais acentuada, às teorias linguísticas e aos conceitos vistos no início da disciplina, as informações que compõem o infográfico foram extraídas sobretudo dos três primeiros capítulos.

O primeiro capítulo demonstra como algumas vertentes da Linguística delimitaram seu objeto de estudo, estabeleceram objetivos e defenderam certos dispositivos metodológicos. Ações que, juntas, permitiram o alçamento dessa como disciplina científica (CAPRISTANO, 2010); o segundo, por sua vez, traça um panorama dos estudos linguísticos que se desenvolveram ao longo da história, tanto antes quanto após o estabelecimento da Linguística como ciência, no início do século XX (CAPRISTANO, 2010); e o terceiro traz uma discussão sobre as contribuições de Saussure, considerado por muitos como o “pai” do Estruturalismo, dando ênfase em alguns conceitos que balizaram a construção do chamado projeto saussuriano (CAPRISTANO, 2010).

É preciso deixar muito claro que, em nenhum momento, queremos desmerecer a apostila ou substituí-la. Pelo contrário, reconhecemos sua importância e sua consistência teórico-metodológica. Assim, o que propomos aqui é apenas um material complementar voltado a um recorte específico que é apontado como de maior dificuldade. Sendo a dificuldade não necessariamente gerada pela configuração impressa do material, mas pela própria natureza do conteúdo, que pode ficar mais “acessível” se o transpusermos para uma composição hipermidiática.

5.2 TECNOLOGIA UTILIZADA

Considerando as tendências atuais de mercado, o infográfico hipermidiático foi desenvolvido na linguagem *HTML5*. Trata-se de uma plataforma aberta que, ao contrário do Flash (antiga tendência), não necessita de nenhum *software* auxiliar para funcionar e executa diretamente no navegador, “o que contribui para melhorar o desempenho do *hardware*, diminuindo o tempo de carregamento” (LIMA JUNIOR, BARBOZA, 2015, p. 248). Essa plataforma conta com bastante adeptos e apoiadores, tais como *Apple*, *Google* e *Microsoft* e, além disso, não gera custos para o programador (LIMA JUNIOR, BARBOZA, 2015).

Em termos operacionais de diagramação, utilizaremos o *Articulate Storyline*, da empresa *Articulate*, que é um *software* que permite a criação de cursos e objetos de

aprendizagem interativos. Ele conta com diversas funcionalidades que são, de certa forma, intuitivas e fáceis de manejar. Desse modo, o *designer* instrucional não precisa entender de programação ou contar com o apoio de um programador. Após a finalização, é possível converter o resultado em *HTML5*, disponibilizando-o tanto para dispositivos móveis quanto para *desktops*.

5.3 ETAPAS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO

O processo de produção do infográfico hipermediático, na qualidade de material didático, que visa à intervenção, pode ser dividido em cinco etapas. A primeira consiste na leitura do material base, que se desdobra em três momentos: (i) leitura inicial para reconhecimento do conteúdo; (ii) leitura cuidadosa e aprofundada para o entendimento do conteúdo; (iii) leitura estratégica com o objetivo de selecionar as partes do conteúdo a serem utilizadas na composição do infográfico.

A segunda etapa diz respeito à construção do roteiro em formato de *storyboard*⁵⁰, produzido em arquivo *powerpoint*, a partir das informações previamente selecionadas na etapa de leitura do material base. Neste momento, ocorre a estruturação do infográfico, com a seleção das mídias/modalidades a serem incorporadas aos textos verbais. Também há a adaptação das linguagens verbais e não verbais, considerando sobretudo: (i) princípios do *design* instrucional; (ii) as regularidades do gênero infográfico hipermediático; e (iii) os resultados da análise.

Uma vez finalizada a primeira versão do roteiro, essa foi encaminhada à avaliação de um professor de Linguística do ensino presencial e de uma professora de Linguística da modalidade a distância e presencial, que já trabalhou com a Linguística I – sendo essa, então, a terceira etapa.

A quarta etapa consiste na realização dos ajustes no roteiro, que são realizados com base na avaliação supramencionada, dando origem a uma segunda versão.

A quinta e última etapa refere-se à confecção do infográfico hipermediático no programa *Articulate Storyline*, utilizando como guia o roteiro confeccionado e avaliado. Após a conclusão, é feita a exportação do infográfico no formato *HTML5*.

⁵⁰ De acordo com Amaral, Oliveira e Bartholo (2010), *storyboard* é um tipo de roteiro utilizado para objetos de aprendizagem, que é feito quadro a quadro, sequencialmente.

5.4 INFOGRÁFICO “PANORAMA HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA”

O infográfico produzido pode ser acessado por meio do seguinte endereço⁵¹: https://drive.google.com/open?id=1PIdiE_kuf9Y6z0sYUx9IXM5w70mL01Vo. Para começar a apresentá-lo, é importante salientar que ele foi dividido em duas etapas: orientações de navegabilidade e corpo do infográfico. Na primeira etapa, o aluno é apresentado ao infográfico e recebe informações de como utilizá-lo da maneira correta. Vejamos as telas que a compõem.

Na primeira tela (Figura 5), consta um botão chamado “Iniciar”, que serve para dar início à execução das funcionalidades do infográfico.

Figura 5 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 1)

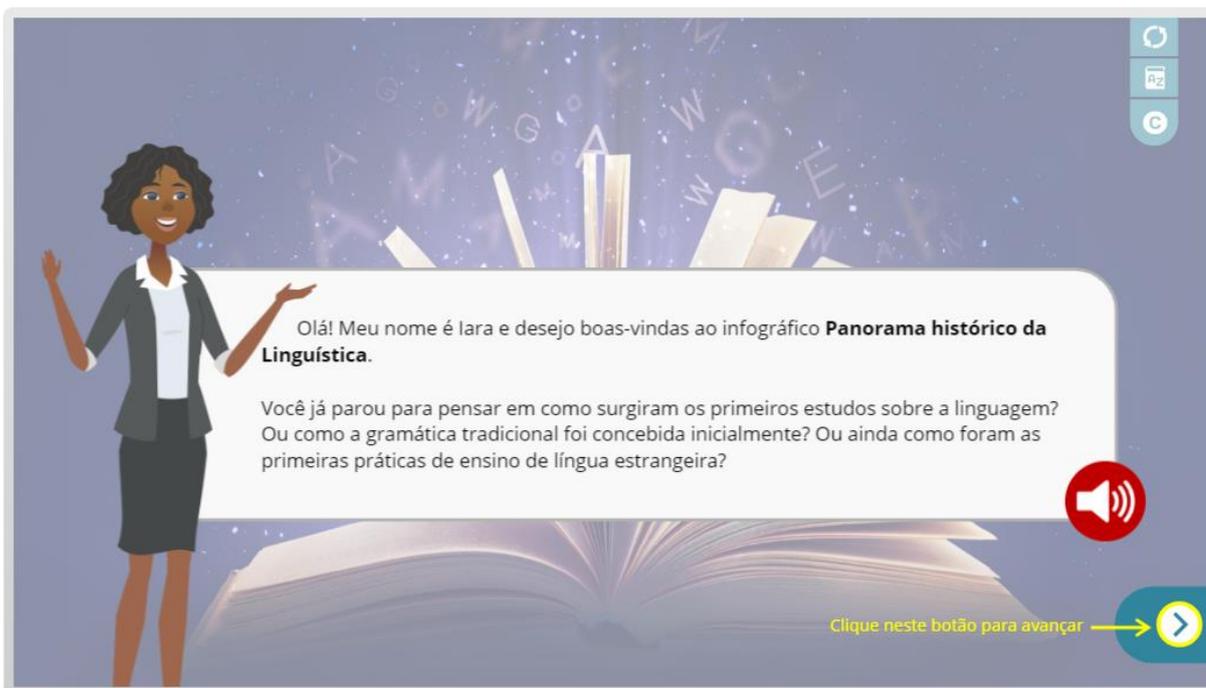


Fonte: o pesquisador.

Nas duas telas seguintes (Figuras 6 e 7), há um texto de boas-vindas e uma chamada para instigar o aluno a fazer a leitura, dando uma prévia do que vai ser abordado no conteúdo.

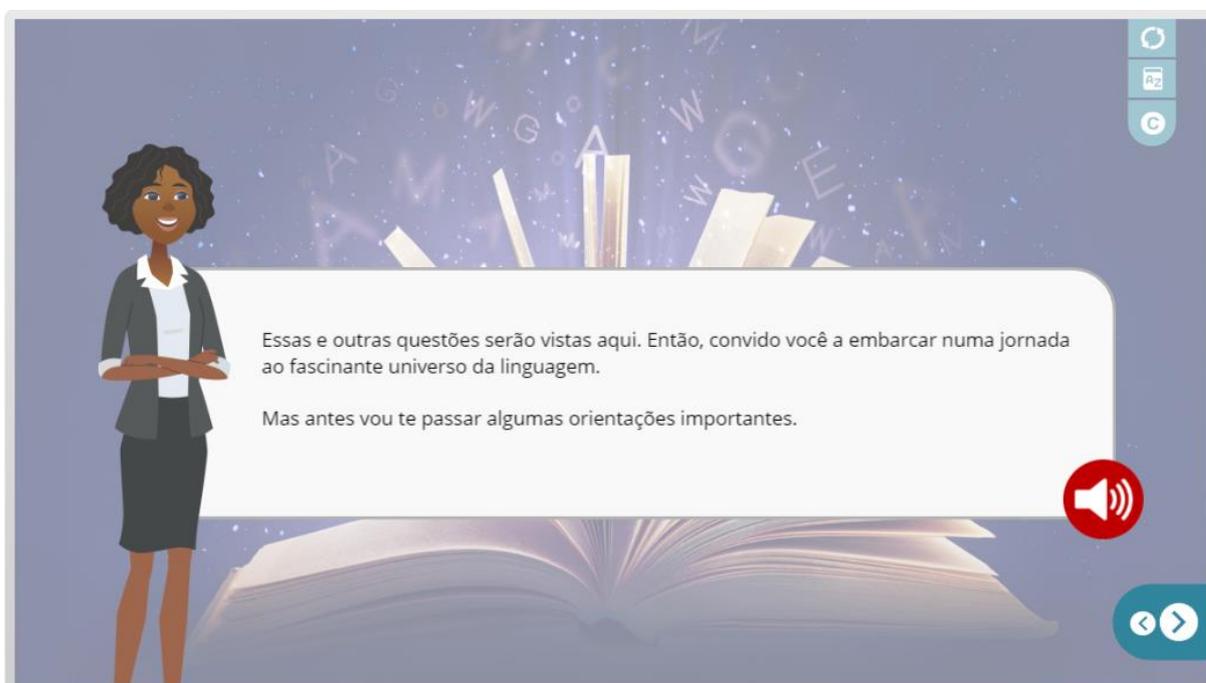
⁵¹ Após clicar no *link*, se houver uma conta do *Google Drive* conectada, selecione a opção “Fazer o *download*” (no menu superior direito); se não houver, selecione a opção “Transferir” e depois “Transferir de qualquer modo”. Depois de realizar um desses dois processos, a depender da situação, aguarde alguns instantes, salve em um local de preferência, extraia o arquivo *zip* em uma pasta, abra-a e clique no arquivo intitulado “CLIQUE AQUI PARA ABRIR O INFOGRAFICO” (todos os arquivos baixados devem estar em uma mesma pasta). Em seguida, o infográfico será aberto no navegador.

Figura 6 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 2)



Fonte: o pesquisador.

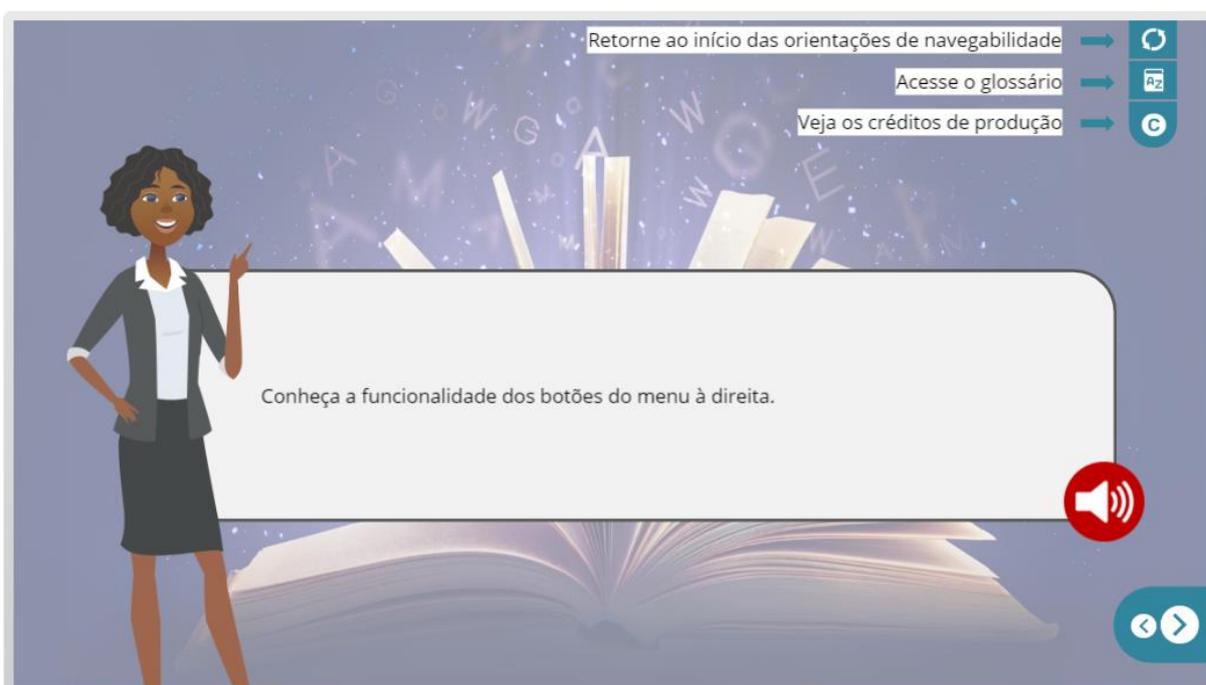
Figura 7 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 3)



Fonte: o pesquisador.

A quarta tela (Figura 8) apresenta as funcionalidades do menu lateral. O primeiro botão, ao ser clicado pelo aluno em qualquer momento do curso, permite que ele retorne à tela inicial das orientações de navegabilidade. O segundo botão abre uma página com o glossário do curso. E o terceiro botão informa os créditos de produção e o material que foi utilizado como referência⁵².

Figura 8 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 4)



Fonte: o pesquisador.

A quinta tela (Figura 9) apresenta o corpo do infográfico e explica como o aluno deve proceder para acessar as informações.

⁵² Não são utilizadas marcações de citação no corpo do texto do infográfico, porque tal configuração não é condizente com o estilo do gênero. Contudo, no botão de crédito, o aluno é orientado a conferir as fontes de informação, caso queira, no material base.

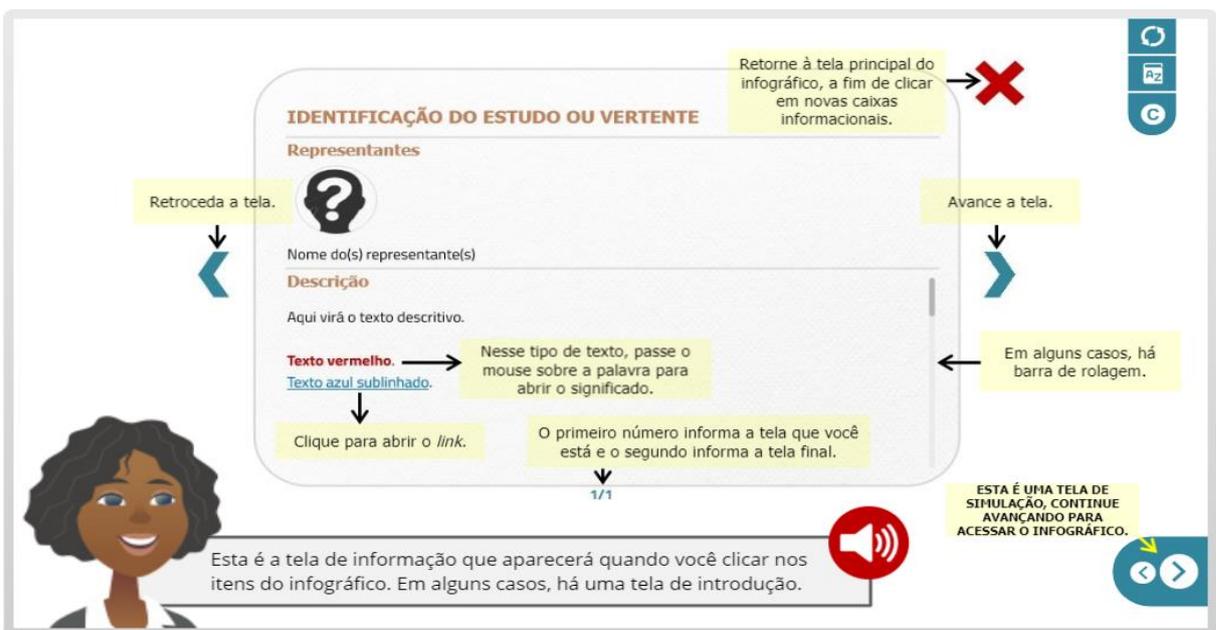
Figura 9 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 5)



Fonte: o pesquisador.

As telas que são abertas quando se clica nas caixas do corpo do infográfico (ou tela principal), que remontam o percurso da Linguística, possuem um padrão visual, portanto, na sexta tela (Figura 10) das orientações de navegabilidade, esses padrões são explicados.

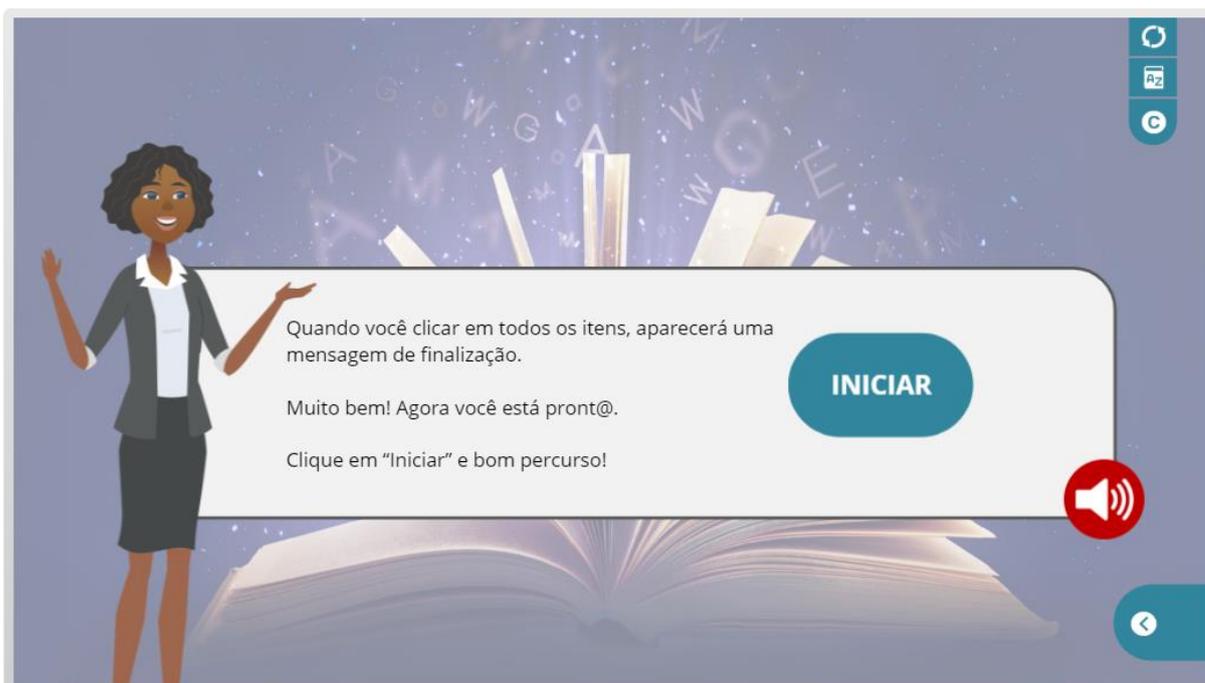
Figura 10 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 6)



Fonte: o pesquisador.

A última tela das orientações de navegabilidade (Figura 11) explica sobre a tela de finalização que aparece quando todos os itens do infográfico são selecionados e faz um “fechamento”, possibilitando ao aluno acessar o corpo do infográfico por meio do botão “Iniciar”.

Figura 11 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 7)



Fonte: o pesquisador.

No corpo do infográfico (Figura 12), é apresentado o percurso histórico da Linguística, o qual é dividido em três grandes momentos: estudos pré-linguísticos e paralinguísticos, a Ciência Linguística e ruptura com o Formalismo. O primeiro momento é subdividido por períodos históricos; o segundo e terceiro momentos, que são concebidos após a Linguística ser considerada ciência, são divididos pelas principais correntes teóricas correspondentes. Cada uma das caixas, ao serem clicadas, exibem as respectivas informações e, após voltar ao corpo do infográfico, ficam com uma cor mais escura para sinalizar que foram vistas.

Figura 12 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Corpo do infográfico)



Fonte: o pesquisador.

As caixas, que apresentam os títulos dos três momentos mencionados, possuem um texto introdutório. Vejamos, como exemplo, o momento de ruptura com o Formalismo⁵³ (Figura 13).

⁵³ Frisamos que as imagens utilizadas a partir daqui não são sequenciais. São alguns recortes utilizados para ilustrar a apresentação da estrutura do corpo do infográfico.

Figura 13 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Ruptura com o Formalismo – tela 1)

RUPTURA COM O FORMALISMO

Na seção anterior, são apresentadas as principais teorias linguísticas que pertencem ao paradigma formal: o estruturalismo e o gerativismo. Esses modelos teóricos optaram por estudar a parte homogênea, abstrata, na **dicotomia** que se faz entre o sistema (ou o **conhecimento tácito** dele) e o uso desse sistema ou das regras que o compõem.

Há, no entanto, outros paradigmas, nos quais as teorias se preocupam em estudar a língua tal como é utilizada por falantes reais, em um contexto real de produção, que ocasionam uma ruptura no formalismo, a saber: **teoria da enunciação, teoria dos atos de fala, sociolinguística, linguística textual, funcionalismo e teorias discursivas**, as quais veremos nesta seção.

1/1

The infographic features a central white rounded rectangle with a red header. To the right of the text is an illustration of a diverse group of people in a meeting, with speech bubbles above them. The background is a light pink color with various linguistic terms and icons scattered around, such as 'ESTUDO', 'ANTIGUI', 'RUPTUR', 'TEORIA DA ENUNCIÇÃO', 'DE ORÂNEA', 'JÍSTICA', and 'IAS DISCURSIVAS'. A large red 'X' is in the top right corner, and a red arrow points right at the bottom right.

Fonte: o pesquisador.

Já as caixas que são pertencentes a um desses momentos possuem uma tela padrão (Figura 14), que mostra: o nome da vertente ou característica marcante que a identifica, os representantes e a descrição (a depender da quantidade de texto, pode haver uma barra de rolagem para exibir o restante das informações). Ainda são apresentadas setas para avançar/retroceder, botão para retornar à tela principal e um numerador (que mostra a tela corrente e a tela final). Vejamos o exemplo do Gerativismo:

Figura 14 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Gerativismo – tela 1)

O infográfico apresenta o tema "GERATIVISMO" em um cabeçalho verde. Abaixo, o título "GRAMÁTICA GERATIVA TRANSFORMACIONAL" é seguido por uma seção "Representantes" com uma foto de Noam Chomsky e seu nome. A seção "Descrição" contém um texto explicativo sobre o Estruturalismo e a proposta de Chomsky. Um ícone circulado com o número "1" indica o primeiro ponto da descrição. O fundo do infográfico é verde com ícones e palavras relacionadas à linguística. Um botão de avanço azul está à direita, e um botão de fechar vermelho está no canto superior direito. No rodapé, há o número "1/2".

GERATIVISMO

GRAMÁTICA GERATIVA TRANSFORMACIONAL

Representantes


Noam Chomsky

Descrição

O Estruturalismo é, por vezes, identificado estritamente com o mecanicismo de Bloomfield e seus seguidores. Como forma de reação a esse "estruturalismo extremista", **Noam Chomsky** propõe a gramática gerativa transformacional que se baseia em três teses.

1 refere-se ao objetivo da descrição linguística, que seria representar a competência do falante nativo. Para tanto, revela-se indispensável a consideração da intuição do falante.

1/2

Fonte: o pesquisador.

Quando há mais de uma vertente associada a uma caixa, é feita uma pequena apresentação e, a cada avanço de tela, é apresentada a tela de uma das vertentes. Vejamos o exemplo das teorias discursivas, em que há tela de apresentação (Figura 15).

Figura 15 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teorias Discursivas – tela 1)

O infográfico apresenta o tema "TEORIAS DISCURSIVAS" em um cabeçalho vermelho. O texto principal discute a complexidade de delimitar o início da Análise do Discurso (AD) e a dificuldade de traçar sua história. À direita, há um diagrama com uma seta centralizada e oito setas coloridas apontando para fora. O fundo do infográfico é rosa com ícones e palavras relacionadas à linguística. Um botão de avanço azul está à direita, e um botão de fechar vermelho está no canto superior direito. No rodapé, há o número "1/5".

TEORIAS DISCURSIVAS

Trata-se de uma tarefa complexa delimitar o início da Análise do Discurso (AD), uma vez que ela é resultado de fusões e de evoluções ocorridas em contextos específicos, entre diferentes teorias.

É também complexo tentar retrair a história da AD, pois não se pode fazê-la depender de um ato fundador, já que ela resulta, ao mesmo tempo, da convergência de correntes recentes e da renovação de práticas de estudos muito antigos.

Tendo isso em vista, nesta seção, veremos algumas vertentes de AD, que são influentes no contexto brasileiro, a saber: a **análise de discurso francesa**, a **análise de discurso proveniente dos escritos do Círculo de Bakhtin** e a **análise crítica do discurso**.

1/5

Fonte: o pesquisador.

Ao avançar de tela mediante a seta, o aluno tem contato, no caso apresentado, com a Análise de Discurso francesa (Figura 16), Análise de Discurso do Círculo de Bakhtin (Figura 17) e Análise Crítica do Discurso (Figura 18).

Figura 16 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teorias Discursivas – tela 2)

TEORIAS DISCURSIVAS

ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA

Representantes

Michel Pêcheux Michel Foucault

Descrição

A Análise de Discurso de origem francesa tem como expoentes Michel Pêcheux e Michel Foucault, cujos encaminhamentos teórico-metodológicos são brevemente apresentados a partir de agora.

Duas publicações são reconhecidamente importantes para a instituição da teoria de **Pêcheux**: *Análise Automática do Discurso*. e o volume 13 da revista *Lançaees*. ambas em **1969**.

2/5

Fonte: o pesquisador.

Figura 17 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teorias Discursivas – tela 3)

TEORIAS DISCURSIVAS

ANÁLISE DE DISCURSO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Representantes

Mikhail Bakhtin Valentín Volochínov Pável Medviédev

Descrição

Círculo de Bakhtin é o designativo de um grupo de intelectuais russos que se reunia, com frequência, durante o período de **1919 a 1974**. Os mais conhecidos são **Mikhail Bakhtin**, **Valentín Volochínov** e **Pável Medviédev**.

Não há um consenso sobre o lugar no qual o Círculo de Bakhtin ocupa dentro do percurso linguístico. Mas, em um plano geral, podemos dizer que o Círculo define pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos para análise da linguagem sob um viés sociológico.

3/5

Fonte: o pesquisador.

Figura 18 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teorias Discursivas – tela 4)

TEORIAS DISCURSIVAS

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

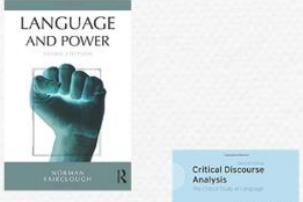
Representantes


Norman Fairclough

Descrição

Os livros do britânico **Norman Fairclough**: *Language and Power* (1989) e *Critical Discourse Analysis* (1995) inauguram a Análise Crítica do Discurso (ACD).

A ACD se constitui como uma forma de pesquisa social por excelência no âmbito da Linguística e, como tal, é também considerada uma prática teórica crítica, sobretudo, porque se baseia na premissa de que



3/5

Fonte: o pesquisador.

Geralmente, ao final, há um recurso que faz uma indicação de leitura para aprofundamento. Vejamos a última tela (Figura 19) da caixa de Teorias Discursivas:

Figura 19 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teorias Discursivas – tela 5)

TEORIAS DISCURSIVAS

QUER SABER MAIS?

Leia o tópico “A Análise do Discurso de linha francesa” (páginas 52 a 55) do capítulo *Panorama dos estudos linguísticos* da apostila **Ciência Linguística: conceitos básicos**.

E também leia os seguintes materiais:

- [Análise do discurso e mídia: a \(re\)produção de identidades](#)
- [Entrevista Especial II \(Análise Dialógica do Discurso\)](#)
- [Análise do discurso crítica: pesquisa social e linguística](#)

5/5

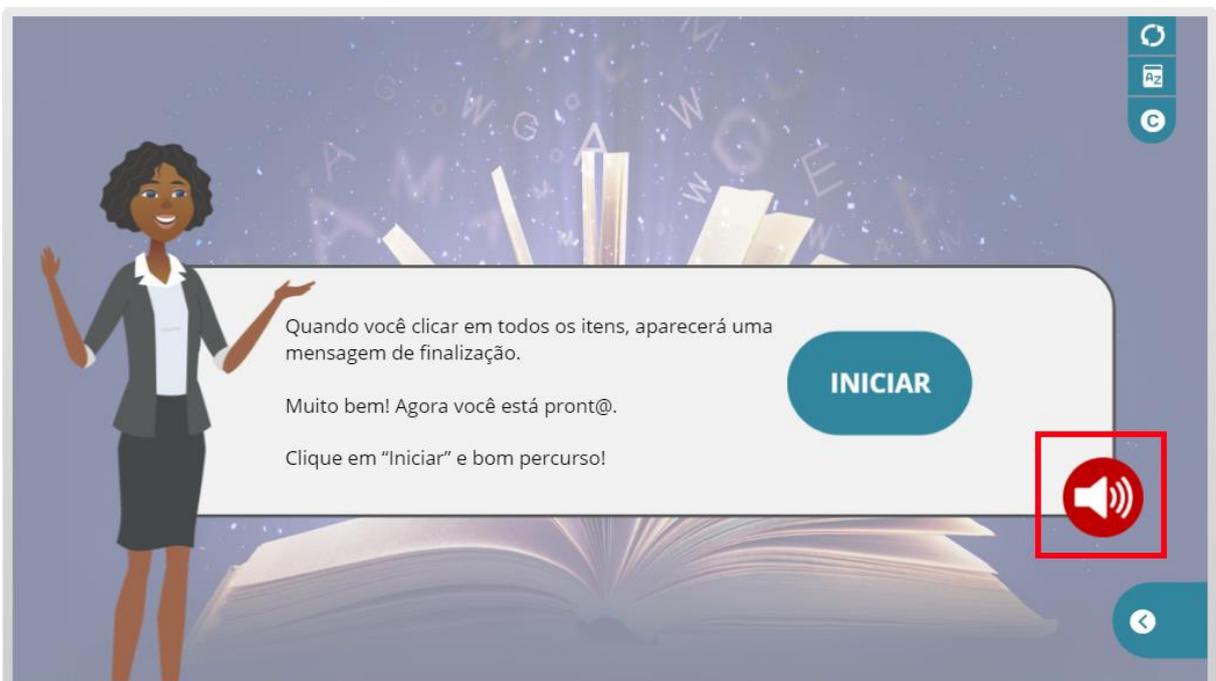
Fonte: o pesquisador.

Essa é a estrutura básica do infográfico. Agora, nos tópicos subsequentes, vejamos como as regularidades encontradas nas discussões teóricas e nos resultados da análise de dados foram aplicadas na construção desse material didático.

5.3.1 Multimídia, Hipertextualidade e Interatividade

Esses três elementos foram os levantados na descrição do gênero, com relação à construção composicional. Quanto à multimídia/multimodalidade, além do texto verbal e das imagens que compõem a estrutura, que ficaram perceptíveis nas figuras apresentadas anteriormente, foram usadas mídias como áudio (os textos dos balões de fala do avatar são narrados e o botão de áudio serve para indicar os locais em que há narração) (Figura 20) e vídeo (Figura 21).

Figura 20 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 7 – com destaque)



Fonte: o pesquisador.

Figura 21 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teoria Saussuriana – tela 3 – com destaque)



Fonte: o pesquisador.

A utilização de recursos multimidiáticos/multimodais foi uma das regularidades do gênero encontradas na análise dos dados. Além disso, vai ao encontro dos princípios de multimídia e modalidade, referentes ao processo de *design* instrucional, que preconizam que o aluno aprende de forma mais eficiente quando o texto é complementado pela imagem e quando há diferentes modalidades (visual, sonora, escrita etc.).

Também observamos o princípio de redundância, pois não utilizamos sistemas de informação que se sobrepõem, por exemplo, o áudio narrativo sendo sobreposto por efeitos sonoros. E observamos, igualmente, o princípio de proximidade espacial, uma vez que procuramos manter as imagens próximas aos textos aos quais se referem, conforme exemplo (Figura 22).

Figura 22 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teoria Saussuriana – tela 1 – com destaque)

TEORIA SAUSSURIANA

POSTULADOS DE SAUSSURE

Representantes


Ferdinand de Saussure

Descrição

 **OBJETO:** a língua, entendida como um sistema formal e abstrato de signos linguísticos.

 **OBJETIVO:** depreender a estrutura das línguas ou, ainda, a funcionalidade do sistema linguístico.

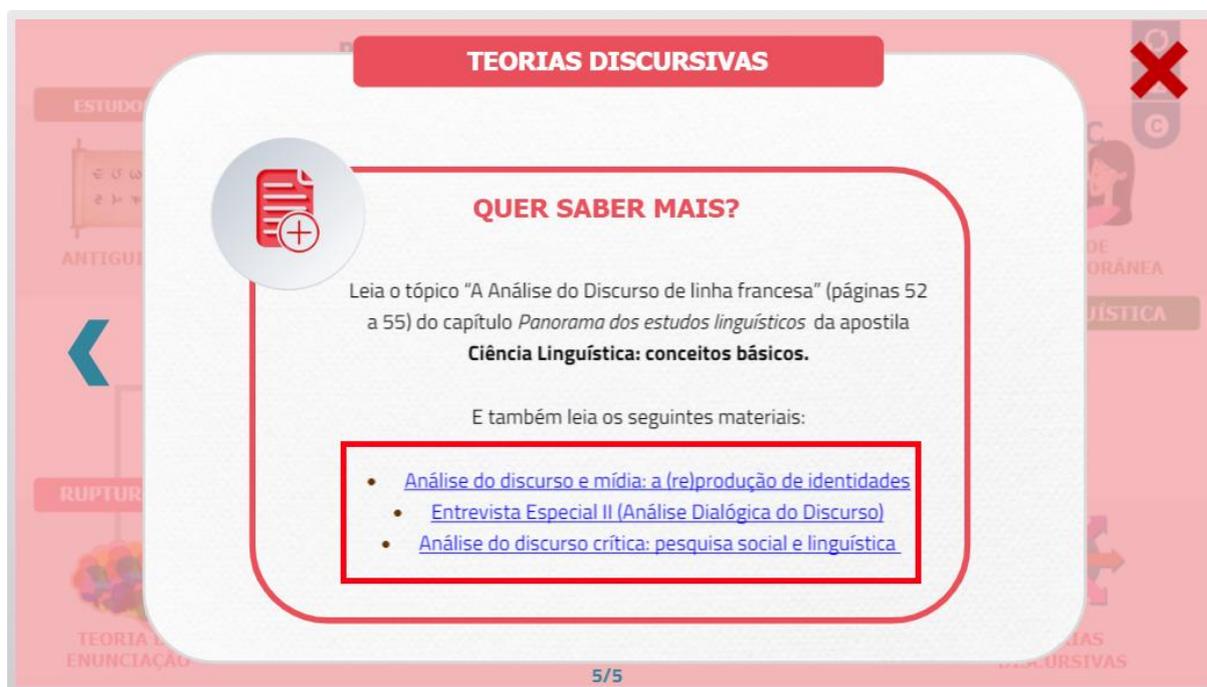
 **MÉTODO:** predominantemente descritivo.

1/3

Fonte: o pesquisador.

No que diz respeito à hipertextualidade, a configuração do corpo do infográfico (Figura 12) é um típico exemplo, pois permite ao aluno clicar nas caixas na ordem que desejar, em vista dos seus objetivos de leitura. Também há *links* que direcionam a sites/textos externos que também são um exemplo de hipertextualidade (Figura 23).

Figura 23 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Teorias Discursivas – tela 5 – com destaque).



Fonte: o pesquisador.

A respeito da interatividade, todas as caixas da tela principal são interativas do tipo instrucional (CAIRO, 2013 apud CAMPELLO; COUTINHO, 2015), isto é, pressionamos um botão para que o infográfico realize alguma ação que, nesse caso, é abertura da respectiva tela informacional.

5.3.2 Linguagem acessível

Essa questão foi levantada pelos sujeitos da pesquisa, que apontaram a necessidade de um texto mais compacto e acessível, que evite termos rebuscados. Além disso, essa é uma característica do estilo do gênero infográfico e também reflete o princípio de personalização e coerência⁵⁴, referentes ao processo de *design* instrucional, que sugerem uma linguagem mais acessível e coloquial e, também, que sejam evitadas descrições textuais longas, respectivamente.

⁵⁴ O único princípio do *design* instrucional não observado foi o de prática, porque ele diz respeito à formulação de atividades. E o infográfico aqui proposto pretende ser apenas um material de consulta de informações.

É importante ter em mente que essas orientações precisam ser redimensionadas em vista do contexto de produção, da finalidade e do tema do enunciado. O nosso enunciado, conformado pela baliza do gênero infográfico hipermidiático, está situado no contexto da educação e tem a finalidade de ensinar. Não é possível, então, compará-lo com o infográfico do jornalismo, que tem a finalidade informar, geralmente a respeito de fatos pontuais, os quais não necessitam de muito conteúdo para atingir seu propósito.

Além do que, o tema do nosso enunciado abrange o percurso da Linguística ao longo do tempo, que é um conteúdo bastante extenso. De forma geral, os tópicos do material base (referentes às correntes da Linguística) que tinham, aproximadamente, entre duas a dez páginas foram reduzidos a um ou dois parágrafos, com algumas exceções. Reduzir mais do que isso, na tentativa de deixar o infográfico ainda menos verbal e mais compacto, representaria um risco de tornar as explicações muito superficiais.

Nesse sentido, na adaptação do conteúdo do material base para o infográfico, atuamos de três formas: (i) resumimos as informações, para que os textos do infográfico ficassem mais “ enxutos”, tendo cautela para não ficarem superficiais; (ii) procuramos adaptar, quando possível, para uma linguagem mais “leve”, que passe a impressão de estar conversando com o aluno (Figura 24); (iii) colocamos um destaque nas palavras que podem ser desconhecidas aos alunos que, ao serem clicadas, abrem a definição (a qual também está disponível no glossário) (Figura 25). Vejamos um exemplo:

Figura 24 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Antiguidade Clássica – tela 2 – com destaque)

ANTIGUIDADE CLÁSSICA

GREGOS

Representantes

Platão Aristóteles Estoicos Dionísio da Trácia

Descrição

Você já se perguntou como surgiu a gramática tradicional, a qual temos contato até os dias de hoje? Podemos dizer que ela se origina em **Platão** e em **Aristóteles**. O primeiro fez distinção entre substantivos e verbos e o segundo acrescentou as conjunções a essa divisão.

PLATÃO
Substantivos Verbos
ARISTÓTELES Conjunções

Fonte: o pesquisador.

Figura 25 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Renascimento – tela 1 – com destaque)

RENASCIMENTO

LATIM CLÁSSICO

Representantes

Lorenzo Valla

Descrição

No Renascimento, houve uma ruptura com a **tradição escolástica**. Embora as línguas vernáculas dos países da Europa começassem a ser estudadas, eram os textos “clássicos” que gozavam de prestígio nas escolas e nas universidades.

Um exemplo é o estudo *Elegantiarum Linguae Latinae Sive de Linguae Latinae Elegancia*, de **Lorenzo Valla (século XV)**, que focaliza o latim clássico.

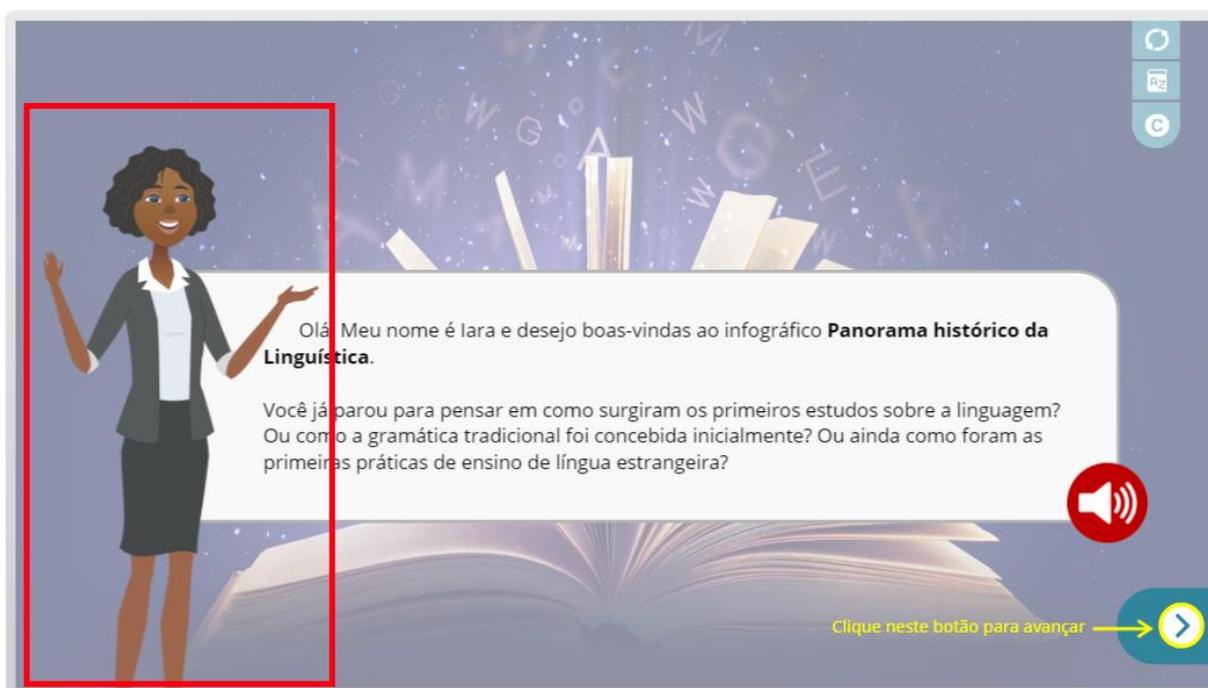
Ideologia cristã que, durante a Idade Média, buscava associar a razão aristotélica e platônica com a fé, buscando experimentar o contato direto com a verdade.

Fonte: o pesquisador.

5.3.3 Autonomia

A autonomia se configurou como um dado paradoxal da pesquisa, porque os alunos, de acordo com a análise, parecem não ter o suficiente, em vista do que a modalidade EaD exige. Contudo, compreendemos que ter autonomia não prescinde da interlocução do tutor/professor, conforme discutido em outros momentos. Para tanto, fizemos a primeira etapa (orientações de navegabilidade) sendo mediada pela presença de um avatar (Figura 26), que simula virtualmente a figura de alguém que orienta o ensino. Em outras palavras, é delegada ao avatar a tarefa de mediar a aprendizagem durante a leitura do infográfico⁵⁵, a partir da instauração de interação com os alunos, para que esses não se sintam “sozinhos” durante o processo:

Figura 26 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Orientações de Navegabilidade – tela 3 – com destaque)



Fonte: o pesquisador.

Já na segunda etapa, o aluno fica livre para conduzir sua leitura, que é uma das características da dimensão social do gênero infográfico, de modo a estimulá-lo a exercer a

⁵⁵ A interação do tutor com os alunos não ocorre “dentro” do infográfico, porque não há uma ferramenta de comunicação implementada na estrutura desse. Mas o infográfico pode ser utilizado como um objeto para interação tutor-aluno, por exemplo, o tutor pode indicar a leitura do infográfico e abrir um fórum no AVA para a discussão, conforme já suscitamos no tópico 2.7.

autonomia. Quando clicar em todas as caixas, o avatar retorna para informar que a leitura do infográfico foi concluída (Figura 27).

Figura 27 – Infográfico “Panorama histórico da Linguística” (Tela de finalização – com destaque)



Fonte: o pesquisador.

PARA (NÃO) ENCERRAR...

Esta pesquisa possui um escopo bastante peculiar, se comparada a outras do universo acadêmico da área de Letras. A análise que, geralmente, é o âmago do trabalho, para nós representou apenas um meio para o alcance do objetivo geral, que foi a produção do infográfico hipermediático. Nesse sentido, o processo analítico traduziu-se nos objetivos específicos do trabalho.

Com relação ao primeiro, que se refere à avaliação dos sujeitos da pesquisa quanto ao conteúdo das disciplinas da Linguística, encontramos duas regularidades: (i) a discursivização da importância das referidas disciplinas para a formação pessoal, acadêmica e profissional dos alunos; e (ii) a constatação da complexidade no/do conteúdo das disciplinas, de forma mais acentuada nas Linguísticas I e III, que é atribuída à dificuldade da linguagem empregada nos materiais e à falta de autonomia dos alunos que, na maior parte dos casos, é confundida com individualismo/autodidatismo.

No que tange ao segundo objetivo específico, que buscou averiguar sugestões de intervenção para melhorar a compreensão do conteúdo, foi apontada, de forma geral, a criação de materiais didáticos complementares que façam uso de textos compactos e linguagem acessível, a qual pode se manifestar tanto no texto verbal quanto no não verbal, a partir da utilização de imagens, vídeos e outras mídias.

Foi a consecução desses objetivos, aliada à discussão teórica, que deu sustentação para a produção do infográfico hipermediático, o qual entendemos que tem potencial para a inserção no contexto da IES, visto que está alinhado com: (i) a expectativa dos sujeitos; (ii) os princípios do *design* instrucional; (iii) as regularidades do gênero; (iv) o perfil do indivíduo hipermoderno. Muito embora tenha sido desenvolvido para intervir no contexto específico de uma IES, nada impede que seja utilizado por outras instituições que também estejam vinculadas à UAB, pois essas compartilham das mesmas premissas.

Apesar de a pesquisa ter cumprido seus objetivos, o percurso inevitavelmente defrontou-se com algumas dificuldades que, a nosso ver, são inerentes ao trabalho científico. As principais foram: (i) o baixo índice de retorno dos tutores aos quais o questionário foi encaminhado. De onze, apenas três responderam, ainda que realizamos três tentativas de envio do *e-mail* com o questionário; e (ii) a limitação do PAI enquanto instrumento metodológico, visto que a única questão dissertativa constante desse documento é muito abrangente e muitas das respostas não puderam ser aproveitadas para a análise por não condizerem com a finalidade da pesquisa.

Não podemos deixar de reconhecer que a figura do *designer* instrucional ganhou evidência neste trabalho. Para a produção de materiais de qualidade que atendam aos anseios dos agentes da educação na hipermodernidade, especialmente na EaD, que é por essência um ambiente tecnológico, esse profissional se faz essencial. Deixamos como sugestão a contratação do *designer* instrucional para atuar na Divisão de Ambientes e Mídias para Aprendizagem do NEAD da IES – já que não há –, para que a iniciativa acionada por esta pesquisa não enfraqueça e se torne um caso isolado e descontínuo.

Nossos próximos passos, que transcendem os limites deste trabalho, serão apresentar o infográfico hipermediático à coordenação do curso de Letras EaD e, mediante isso, verificar a possibilidade de encaminhá-lo aos alunos e tutores, seja por *link* seja pelo AVA. A implementação e posterior avaliação desse infográfico podem marcar o início de uma nova pesquisa. Concomitantemente, pretendemos ministrar um curso de capacitação/formação continuada, que introduza algumas noções sobre as TIDCs aplicadas aos materiais didáticos, visto que, conforme mencionado, há escassez desse tipo de capacitação/formação.

Por ora, esperamos que as discussões aqui tecidas possam estimular e subsidiar novas pesquisas, especialmente no que concerne a tomar o infográfico hipermediático como objeto, que ainda é relativamente pouco difundido. Consideramos que nossas tratativas fornecem um aporte teórico-metodológico que permite compreender o processo de transmutação desse gênero, além de apresentar um mapeamento de pesquisas que já foram feitas, a descrição de suas regularidades. Ainda traz uma proposta de aplicação/intervenção que pode inspirar outras novas.

Para todos os efeitos, não podemos tomar como pressuposto que a configuração do infográfico seja capaz de controlar a produção dos sentidos desejados acerca dos conteúdos aos quais se refere e, por consequência, garantir que seja compreensível para todos da mesma forma (NUNES, 2012), porque isso se mostra contrário à concepção de linguagem adotada neste trabalho. Porém, dentro de seus limites, esperamos que o infográfico aqui produzido, que refratou as discussões teóricas e analíticas feitas, possa refletir nos sujeitos, no sentido de esse gênero cumprir sua função social, que é facilitar a compreensão de um conteúdo/informação.

E que os enunciados do infográfico hipermediático e da dissertação, projetados por nós, ao tocarem os fios dialógicos da cadeia da comunicação discursiva, fomentem atitudes responsivas de interlocutores que os utilizarão para a constituição dos seus próprios enunciados. É pelo entendimento dessa dinâmica e da continuidade do nosso trabalho que, seguramente, afirmamos que esta pesquisa não se encerra aqui.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. Entrevista Especial II. [9 de dezembro, 2017]. Maringá: **Jornal O Consoante**. Entrevista concedida a Neil Franco e Rafael Alves. Disponível em: <<http://oconsoante.com.br/2017/12/09/entrevista-especial-ii/>>. Acesso em: 05 fev. 2018.
- ACOSTA-PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**. 2012. 261f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 14, n. 1, p. 177-194, 2014.
- ALMEIDA, E. M. N. de. **Portal cibernautas: produção de textos multimodais a partir do gênero infográfico digital**. 2018. 257 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.
- ALVES, R. V.; FRANCO, N. O infográfico é (ou não) um gênero? In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS E INTERAÇÃO, 5., 2017, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: UEM, 2017. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmFpYy91ZGQyODc3MzEyOTk5MA>> Acesso em: 25 out. 2018.
- ALVES FILHO, F.; SANTOS, E. P. dos. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. **Fórum Linguístico**, v. 10, n. 2, p. 78-90, 2013.
- AMARAL, M. A.; OLIVEIRA, K. A.; BARTHOLO, V. F. Uma experiência para definição de storyboard em metodologia de desenvolvimento colaborativo de objetos de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 19-32, 2010.
- AMARAL, R. C. G. **Infográfico jornalístico de terceira geração: análise do uso da multimídia na infografia**. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Jornalismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ARAÚJO, J. C. Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**, 2010. p. 109-134.
- AUTHIER, M. Le bel avenir du parent pauvre. In: ____ **Apprendre à distance: le Monde de L'Éducation, de la culture et de la Formation**. France: Hors-série, 1998.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1920-1930, 1952-1953, 1959-1961, 1974, 1970, 1970-1971, 1979].

_____. **Para uma filosofia do ato.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de V. Liapunov a partir do original do russo, 1993 [1919-1921].

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1929].

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].

BAKHTIN, M. M./MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1976 [1926].

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BARBOSA, B. C.; ALMEIDA, A. L. C. Multiletramentos em perspectiva: o infográfico web como recurso didático. **Blucher Social Sciences Proceedings**, v. 2, n. 4, p. 531-541, 2016.

BARBOZA, E. F. U.; SILVA, A. C. A. Infografia multimídia: possibilidades interativas de um novo gênero ciberjornalístico. **InfoDesign**. v. 14, n. 3, p. 340-352, 2017.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** Campinas: Autores associados, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In:____ (Org.). **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. P. 31-40.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B et al. O infográfico e as suas potencialidades educacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 4., 2011, Sorocaba. **Anais eletrônicos...** Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2011. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14858/1/48_JoaoBatista2.pdf> Acesso em: 27 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

_____. 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, DF, 20 dez. 2005.

_____. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jun. 2006.

_____. Decreto nº 9.057/17, de 25 de maio de 2017. 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, DF, 26 mai. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. **Referenciais de qualidade para Educação superior a distância (RQESD)**. Brasília, DF, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refeed1.pdf>>. Acesso em 07 out. 2018.

BÚRIGO, L. **A aquisição de competência de acadêmicos de jornalismo na produção de infográficos jornalísticos online**. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CAIRO, A. **Infografia 2.0**. Madrid: Alamut, 2008.

CAMPELLO, S. B.; COUTINHO, S. G. Variáveis para análise de infográficos interativos: um estudo descritivo em artefatos educacionais para o ensino médio. **Blucher Design Proceedings**, v. 2, n. 2, p. 230-242, 2015.

CAMPOS, B. I. **O Infográfico como ferramenta de estímulo à leitura de artigos científicos**. Dissertação de Mestrado. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Design e Expressão Gráfica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CAPRISTANO, C. C. A Ciência Linguística: conceitos básicos. Maringá: **Eduem**, 2010.

CARDOSO, C. A. P. **Tendências e potencialidades da infografia multimídia em Portugal**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Multimídia) – Universidade do Porto, Porto, 2010.

CARNEIRO, M. L. F. **Educação a Distância: história e tecnologias**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/109247/000917215.pdf?sequence=1>> Acesso em: 15 jun. 2016.

CASASÚS, J. M.; LADEVÉZE, L. N. **Estilo y géneros periodísticos**. Barcelona: Editorial Ariel, 1991.

CAVALCANTI, C. J. de H.; NASCIMENTO, M. M.; OSTERMANN, F. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**, v. 15, n. 3, 2018, p. 1064-1088.

CAVICHIOLO, F.; MORTARI, C. A importância da Linguística para a formação do professor de Língua Portuguesa. **Revista Ideias**, v. 19, n. 1, 2004, p. 59-63.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, 2011, p. 251-266.

CHIOFI, L. C.; OLIVEIRA, M. R. F. de. O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. In: JORNADA DE DIDÁTICA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA, 3., Londrina, 2014. **Anais...** Londrina: UEL, 2014, p. 329-337.

COELHO, C. U.; HAGUENAUER, C. As tecnologias da informação e da comunicação e sua influência na mudança do perfil e da postura do professor. **Colabor@ Revista Digital**, v. 2, n. 6, 2004, p. 1-13.

CORTES, T. P. B. B. et al. A infografia multimídia como recurso facilitador no ensino-aprendizagem em sala de aula. **InterSciencePlace**, v. 1, n. 29, p. 1-12, 2014.

COSTA, C. J.; SILVA, D. de L. Processo de Avaliação Interna (PAI) nos cursos de graduação a distância da Universidade Estadual de Maringá: a experiência do curso de pedagogia. In: COSTA, M. L. F. (Org.). **Educação a Distância no Brasil: Avanços e Perspectivas**. Maringá: Eduem, 2013. p. 147-162.

COSTA, M. L. F. História e políticas para o ensino superior a distância no Brasil. In: _____ (Org.). **Educação a Distância no Brasil: Avanços e Perspectivas**. Maringá: Eduem, 2013. p. 13-31.

COSTA-HÜBES, T. da C. A pesquisa em Ciências Humanas sob um viés bakhtiniano research in human sciences in a bakhtinian approach. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 552-568, 2017.

CRESWELL, J. W. Designing a Qualitative Study. In: _____ (Org.). **Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches**. 2nd ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications, 2007. p. 214-253.

DAVID, P. B. et al. Gêneros assíncronos: instrumentos de interação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: CONGRESSO DA SBC, 26., Campo Grande, 2006. **Anais...** Campo Grande: Sociedade Brasileira de Computação, 2006, p. 206-214.

DE PABLOS, J. M. P. La Infografía, el nuevo género periodístico. In: BARTOLOMÉ CRESPO, D. (Org.). **Estudios sobre Tecnologías de la Información**. Madrid: Editorial Sanz y Torres, 1991. p. 153-190.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 891-917, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRA, F. J. Emoticons em mensagens instantâneas: um Estudo baseado em corpus. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4., 2012, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012, p. 1-17.

FERREIRA, T. S. F. **Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD.** 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

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

FILATRO, A. **Estilos de aprendizagem.** Escola Nacional de Administração Pública, 2015. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2360/1/ESTILOS_APRENDIZAGEM_MOD_1%20%281%29.pdf> Acesso em 26 out. 2018.

FRANCO, N. **Jornal-Laboratório das intervenções didáticas do professor-editor à produção escrita do aluno-jornalista.** 2010. 424 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 23-38.

FROMM, G. A disciplina Linguística nos cursos de Letras: algumas considerações. In: FROMM, G.; LIMA-HERNANDES, M. C (Org.). **Domínios de Linguagem IV: subsídios à formação linguística.** São Paulo: Nasrin Ghassem, 2004, p. 45-57.

GIL, A. C. **The book of qualitative research.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas 2017.** 2017. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em 10 fev. 2019.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

KNOLL, G. F. **Princípios do design instrucional no ensino superior: o infográfico como recurso didático multimodal.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, Restinga Seca, 2017.

KNUPPEL, M. A. C. Gestão articulada de polos: espaço múltiplo e diverso. In: COSTA, M. L. F. (Org.). **Educação a Distância no Brasil: Avanços e Perspectivas.** Maringá: Eduem, 2013. p. 31-52.

LAASER, W. **Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

LAPOLLI, M.; VANZIN, T. Infografia em ambientes hipermidiáticos para a educação de pessoas surdas. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA A APRENDIZAGEM, 7., 2015. São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2015, p. 1-10.

LASTE, M. E. **Infográfico Animado**: Divertindo o aprendizado ambiental. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LIMA JUNIOR, W. T.; BARBOZA, E. F. U. HTML5 e as possibilidades narrativas jornalísticas na infografia multimídia. **Brazilian journalism research**, v. 11, n. 2, p. 242-265, 2015.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LIPOVETSKY, G. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: CHARLES, S.; LIPOVETSKY, G. (Org.). **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 49-104.

LONGHI, R. R. Infografia on-line: narrativa intermídia. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 6, n. 1, p. 187-196, 2009.

LUCAS, R. J. L. “**Show, don’t tell**” - A infografia como forma gráfico-visual específica: da produção do conceito à produção de sentido. 2011. 437 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2013.

MACIEL, R.; BÓVIO, T.; MANHÃES, F. Reflexões sobre a infografia no jornalismo online. **InterSciencePlace**, v. 1, n. 19, p. 38-54, 2011.

MANDAJI, C. F. S.; SORANZO, F. Letramento multissemiótico: uma abordagem dos regimes de interação em infográfico. **Papéis**, v. 20, n. 39, p. 78-105, 2016.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV - Língua, Linguística & Literatura**, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MATTAR, J. Conteudista + Designer Instrucional + Webdesigner + Tutor = Uma Equação Que Não Fecha. In: BARROS, D.M.V. NEVES, C. SEABRA, F. MOREIRA, J.A. HENRIQUES, S. (Org.). **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas (*e-book*). Lisboa, 2011. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/49394664/Joao>>. Acesso em: 25/10/2018.

MELCHIADES, R. S. et al. **Infografia interativa um experimento multimídia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MIELNICZUK, L. Sistematizando alguns conhecimentos sobre jornalismo na web. In: PALACIOS, M.; MACHADO, E. (Org.). **Modelos de jornalismo digital**. Salvador: Calandra, 2003. p. 37-54.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOTA, J. B. et al. Reflexão sobre o perfil do aluno como determinante para a motivação e aprendizagem em curso de EaD. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 7, 2014.

MÜLBERT, A. L. et al. A interação em ambientes virtuais de aprendizagem: motivações e interesses dos alunos. **Cadernos Acadêmicos**, v. 4, n. 2, p. 109-126, 2012.

NUNES, S. R. **A geometrização do dizer no discurso do infográfico**. 2012. 190f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

OLIVEIRA, L. A. Uma abordagem da andragogia freiriana na modalidade ead. **Educação a distância**, v. 2, n. 1, p. 29-45, 2012.

PAIVA, F. A. **Habilidade de leitura e letramentos**: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais. 2013. 299 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2013.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 75-85, 2009.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual-um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. de. Os desafios de um trabalho colaborativo. **Educativa**, v. 10, n. 2, p. 191-210, 2007.

PESSOA, A. R.; MAIA, G. G. A infografia como recurso didático na Educação à Distância. **Temática**, v. 8, n. 5, p. 1-10, 2012.

PINTO, S. C. de; SANTOS, C. N. dos. Produção de materiais didáticos e suas implicações na formação de sujeitos pedagógicos. In: COSTA, M. L. F. (Org.). **Educação a Distância no Brasil: Avanços e Perspectivas**. Maringá: Eduem, 2013. p. 71-104.

RANIERI, P. R. A infografia digital animada como recurso para transmissão da informação em sites de notícia. **Prisma.com**, v. 1, n. 7, p. 260-274, 2008.

RAYMUNDO, R. T. Navegação em um infográfico multimídia na web: aspectos de produção e recepção. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009, p. 1-11.

REGINATO, B. V. et al. Interatividade e navegação em infográficos digitais. In: INTERACTION SOUTH AMERICA, 10., 2010. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Positivo, 2010, p. 1-10.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 101-118, 2006.

RIBAS, B. Infografia Multimídia: um modelo narrativo para o webjornalismo. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE PERIODISMO EN INTERNET, 5., 2004. Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004, p. 1-16.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

RODRIGUES, A. A. As potencializações e especificidades do infográfico multimídia como gênero jornalístico no ciberespaço. **Culturas Midiáticas**, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2012.

RODRIGUES, A. A. **Infografia interativa em base de dados no jornalismo digital**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 347f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 40-60, 2014.

ROHLING, N. **O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

ROHLING, N. Os discursos já-ditos sobre/na Educação a Distância na formação inicial de professor de Língua Portuguesa. **Calidoscópico**, v. 13, n. 3, p. 316-328, 2015.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento, In: L. P. MOITA-LOPES (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P da. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-196.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMUALDO, E. C. Reflexões sobre o ensino de fonética e fonologia nos cursos de licenciatura em Letras: situações-problema como proposta de prática pedagógica. **Línguas & Letras**, v. 1, n. 1, s. p. 2011.

RUMOR, V. A. **Infografia multimídia: pontos de convergência teórica entre a gestão da informação e o design.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SALAVERRÍA, R.; CORES, R. Géneros periodísticos en los cibermedios hispanos. In: SALAVERRIA, R. (Org.). **Cibermedios: el impacto de internet en los medios de comunicación.** Sevilla: Comunicación Social, 2005. p. 145-185.

SANCHO, J. L.V. **La infografía: técnicas, análisis y usos periodísticos.** Barcelona: Servei Publicacions, 2001.

SANCHO, J. L.V. La infografía digital en el ciberperiodismo. **Revista Latina de Comunicación Social**, n. 63, p. 492-504. 2008.

SANTOS, A. R. dos. **O agir pela linguagem nas práticas formativas do tutor a distância.** 2015. 304f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SANTOS, C. N. **Políticas da Educação a Distância no Ensino Superior: o foco no aluno do Sistema UAB/UFAL.** 2011. 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, W. L.; COSTA, J. D. da. A docência no ensino superior e sua relação pedagógica e tecnológica no ensino a distância. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10., Aracaju, 2017. **Anais...** Sergipe: Universidade Tiradentes, 2017, p. 1-11.

SCHLEMMER, E.; TREIN, D.; OLIVEIRA, C. Metaverso: a telepresença em Mundos Digitais Virtuais 3D por meio do uso de avatares. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 19., Fortaleza, 2008. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008, p. 441-450.

SCHLOSSER, R. L. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. **Colabor@**, v. 6, n. 22, s.p., 2010.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G, S. Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua. In: **30 olhares para o futuro.** São Paulo: Escola da Vila-Centro de Formação, 2010. p. 91-97.

SILVA, A. R. L. da; CASTRO, L. P. S. A relevância do design instrucional na elaboração de material didático impresso para cursos de graduação a distância. **Revista Intersaberes**, v. 4, n. 8, p. 136-149, 2009.

SILVA, A. R. L. et al. **Diretrizes de design instrucional para elaboração de material didático em EaD: uma abordagem centrada na construção do conhecimento.** 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVA, F. V. S. O gênero infográfico em revista: das regularidades e tipificações aos procedimentos de leitura. In: SEMANA DE LETRAS: LINGUAGENS E ENTRECHOQUES

CULTURAIS CAMINHOS DA LEITURA E DA ESCRITA: UM OLHAR PLURAL, 6., Paraíba, 2011. **Anais...** Paraíba: UEPB, 2011.

SILVA, M. L. R. da; MERCADO, L. P. L. A interação professor-aluno-tutor na educação on-line. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 2, p. 183-209, 2010.

SILVA, P. C. D.; SHITSUKA, R.; PASCHOAL, P. A. G. Afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 14 n. 1, p. 12-20, 2015.

SILVA, W. R. C. A Infografia Jornalística no Suporte Web: Interatividade, Multimídia e Agenciamento. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 15., 2013., Mossoró. **Anais...** Mossoró: UERN, 2013, p. 1-9.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

SOJO, A. C. ¿Es la infografía un género periodístico? **Revista Latina de Comunicación Social**, v. 51, s.n., s.p., 2002.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, v. 3, n. 1, 1996, p. 55-60.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TANZI NETO, A. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 135-157.

TEIXEIRA, T. A presença da infografia no jornalismo brasileiro-proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso. **Fronteiras-estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 9, n. 2, 2007.

TEIXEIRA, T. G.; RINALDI, M. Promessas para o futuro: as características do infográfico no ciberjornalismo a partir de um estudo exploratório. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 6., São Bernardo do Campo, 2008, **Anais...** São Bernardo do Campo: SBPJor, 2008.

TEIXEIRA, T. **Infografia e Jornalismo: conceito, análises e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

THOMAS, M. V. **Proposição de processo de design para infográficos interativos com fins educacionais**. 2016. 210 f. Dissertação (Mestre em Design) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Resolução N.º 022/2010–CI/CCH**, 30 de março de 2010. Disponível em: <http://portal.nead.uem.br/site/img/_9NU_files/docs/022_10.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

UEM. Gabinete da reitoria. **Resolução N.º 119/2005-CEP**, de 24 de agosto de 2005. Disponível em: <http://portal.nead.uem.br/site/img/_9NU_files/docs/062_34-EAD_UEM_Res_119_05_CEP.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

UEM. **Resolução N.º 003/2012-COU**, de 30 de abril de 2012. Disponível em: <http://portal.nead.uem.br/site/img/_9NU_files/docs/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n003cou2012.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

UFSJ. **Edital N.º 006/2019**, de 05 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://www.web.nead.ufsj.edu.br/neadweb/arquivos/111428050219_DESIGNER%20006%202019%20FEV.PDF>. Acesso em: 02 fev. 2019.

UNIFEI. **Processo seletivo público n.º 04/2017**. Disponível em: <https://nead.unifei.edu.br/images/conteudo/Processo_Seletivo/2017/Edital_Contratacao_DI_Fapepe_17_07_25.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

VALENTE, V. R. Educação a distância: repensando o fazer pedagógico. In: ALVES, L.R. G.; NOVA, C. C. (Org.). **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: UNEB, 2003. p. 49-54.

VIEIRA, I. L. Leitura a Internet: Mudanças no Perfil do Leitor e Desafios Escolares. In: ARAÚJO, J. C (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

WINQUES, K. **Infografia: descobrindo emoções**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Artes e Comunicação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013.

ZAVAM, A. S. Transmutação: criação e inovação nos gêneros do discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 12, n. 1, p. 251-271, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A**UEM - Universidade Estadual de Maringá
CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes**

Prezado/a participante,

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa de mestrado “O gênero discursivo infográfico hipermidiático: uma proposta de encaminhamento ao curso de Letras EaD”, gostaríamos de contar com a sua colaboração respondendo ao questionário que segue. Reforçamos que ele será utilizado apenas para o fim da pesquisa e o anonimato será garantido. Informações mais detalhadas sobre a pesquisa podem ser conferidas no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”. Agradecemos a sua colaboração.

Informações pessoais e profissionais

Pseudônimo:

Idade:

Formação acadêmica:

Tempo de atuação como tutor na Educação a Distância:

Tempo de atuação como tutor na Educação a Distância em disciplinas de Linguística:

Disciplinas de Linguística (I, II, III e IV) que você atua/atuou:

Questões sobre a sua atuação como tutor

- 1) Em qual(is) conteúdo(s) referentes às disciplinas de Linguística os alunos apresentam mais dificuldades?**
- 2) Quais são os fatos que você percebe na prática que o levaram a apontar esses conteúdos como mais problemáticos?**
- 3) Quais são as razões que, na sua opinião, geram dificuldades nesses conteúdos?**
- 4) Como você acredita que essas dificuldades nos conteúdos podem ser amenizadas?**
- 5) Outras observações:**

APÊNDICE B

AUTORIZAÇÃO PARA ENVIO DE QUESTIONÁRIO AOS TUTORES-FORMADORES E ACESSO AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTERNA (PAI) E AOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DE LINGUÍSTICA DO CURSO DE LETRAS A DISTÂNCIA DA UEM

***Pesquisa** – O gênero discursivo infográfico hipermidiático: uma proposta de encaminhamento ao curso de Letras EaD*

***Pesquisador** – Rafael Vitória Alves (mestrando no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, orientado pelo Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira)*

Venho, por meio deste, solicitar AUTORIZAÇÃO da Direção do Núcleo de Ensino a Distância da UEM (NEAD), representada pela prof. Dra. Maria Luísa Furlan Costa, para que sejam realizadas as seguintes ações, as quais são primordiais para o andamento da pesquisa:

a) Enviar questionário aos tutores-formadores em exercício no curso de Letras a Distância desta instituição de ensino que atuam/atuaram nas disciplinas de Linguística (I, II, III e IV). Informo que o método de coleta de dados da pesquisa será o questionário que, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Em consonância com os procedimentos éticos, todos os sujeitos assinarão Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo-lhes o anonimato, e poderão, a qualquer tempo, declinar de participar da pesquisa e de terem seus dados divulgados em trabalhos científicos, capítulos e livro e ou afins.

b) Acessar os documentos do Processo de Avaliação Interna (PAI) referentes às disciplinas de Linguística (I, II, III e IV) dos últimos anos. Ressalta-se que não será feita nenhuma menção direta ou indireta aos professores e/ou tutores-formadores das respectivas disciplinas.

c) Acessar os programas atuais das disciplinas de Linguística (I, II, III e IV).

A análise dos questionários e dos documentos supramencionados balizará o desenvolvimento de dois infográficos hipermidiáticos calcados na concepção de “gênero para ensinar”, isto é, como um instrumento mediador que visa à transmissão de conhecimentos (SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2010, p. 1). Desse modo, os infográficos hipermidiáticos resultantes desta pesquisa poderão servir de material didático de apoio para as disciplinas de Linguística do curso de Letras EaD. A pesquisa será fundamentada e orientada pela perspectiva dialógica de discurso, a partir dos escritos de Bakhtin e do Círculo, dentro do enquadre da Linguística Aplicada, promovendo reflexões sobre a interação dos sujeitos envolvidos e o gênero, o qual servirá de mediação entre o conhecimento de disciplina, tutores-formadores e alunos.

Maringá, janeiro de 2018.

Anuência da Direção do NEAD: _____

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada *O gênero discursivo infográfico hipermidiático: uma proposta de encaminhamento ao curso de Letras EaD*, que faz parte do curso de pós-graduação em nível de Mestrado em Estudos Linguísticos e é orientada pelo Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo da pesquisa é desenvolver dois infográficos hipermidiáticos para que sirvam de material de apoio para as disciplinas de Linguística do curso de Letras na modalidade de Educação a Distância (EaD). Para isso, a sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: você receberá um questionário por e-mail, cujo arquivo você deverá baixar no seu computador e, posteriormente, preencher e devolver para o e-mail remetente. Nesse questionário, em um primeiro momento, você informará um pseudônimo, idade, formação acadêmica, o tempo de atuação como tutor na EaD e, mais especificamente, nas disciplinas de Linguística e, também, quais disciplinas atua/atuou. Em um segundo momento, você responderá, com base na sua experiência, acerca dos seguintes pontos: a) conteúdos que os alunos apresentam mais dificuldades nas disciplinas de Linguística; b) os fatos que você percebe na prática que o levam a apontar esses conteúdos; c) quais as razões que geram essas dificuldades; e d) como você acredita que essas dificuldades podem ser amenizadas. Ainda terá um espaço para tecer observações que não foram contempladas nas perguntas. Se você não entender alguma pergunta, você poderá mandar um e-mail para o pesquisador pedindo que ele a explique. Informamos que poderão ocorrer desconforto e cansaço ao responder as perguntas do questionário. Diante dessa situação, você poderá fazer um intervalo para continuar a respondê-lo mais tarde ou simplesmente desistir. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir da participação a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Informamos, também, que a sua participação como respondente do questionário não estabelece coautoria desta pesquisa. A destinação final do questionário com as suas respostas, após finalizada a pesquisa, será o descarte. Os benefícios da pesquisa compreendem a) uma reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos acerca das disciplinas de Linguística na EaD; b) a possibilidade de inserção de materiais de apoio no

contexto investigado, com vistas a colaborar com as práticas de ensino-aprendizagem e formação dos alunos; e c) contribuição à área de pesquisa de Linguística Aplicada, em especial à vertente que se volta para o imbricamento entre linguagem e tecnologia. Os infográficos hipermidiáticos produzidos serão enviados a você, após conclusão da pesquisa, podendo servir como um material que o auxiliará nas suas práticas. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Rafael Vitória Alves, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Rafael Vitória Alves

Endereço: Rua Nadalina Beloto, 119. Bairro: Cidade Jardim. Maringá-PR.

Telefone: 44-99185-6014

E-mail: rafaelalves92@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO

ANEXO A

QUESTÃO ABERTA

COMENTÁRIOS SOBRE A DISCIPLINA:*

Este formulário contém campos obrigatórios marcados com *.