

DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1385>

A WEBAULA SOB A PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE: UMA ANÁLISE DE UMA AULA DIGITAL DE ESPANHOL PARA ENSINO A DISTÂNCIA

THE WEB CLASS FROM THE PERSPECTIVE OF MULTIMODALITY: AN ANALYSIS OF A DIGITAL SPANISH CLASS FOR DISTANCE TEACHING

Antônia Dilamar Araújo

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

dilamar.araujo@uece.br

Paulo Henrique Moura Lopes

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

paulo.moura@aluno.uece.br

Maria Áurea Albuquerque Sousa

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

aurea.albuquerque@aluno.uece.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar de que forma se dá a multimodalidade em uma webaula a partir de dois modelos: um pelo viés da Semiótica Social, o GeM (BATEMAN, 2013) e outro pelo campo da Psicologia Educacional (MÜLLER *et al.*, 2013) sobre classificação de graus de multimodalidade em objetos de aprendizagem. O objeto de análise foi uma webaula produzida para um curso de Licenciatura em Língua Espanhola na modalidade à distância. A análise descritiva e qualitativa revela que há a predominância do modo verbal sobre os demais modos semióticos mesmo com os *affordances* do suporte em que está disponibilizado, não integrando ao material as potencialidades dos recursos semióticos que podem promover uma aprendizagem mais significativa em situação de educação a distância ou mesmo presencial.

Palavras-chave: Multimodalidade; Webaula; Formação de Professores

Abstract: The objective of this paper is to analyze how multimodality occurs in a web class based on two models: one from the perspective of Social Semiotics, GeM (BATEMAN, 2013) and the other from the field of Educational Psychology (MÜLLER *et al.*, 2013) about the classification of multimodality degrees in learning objects. The object of analysis was a web class produced for Teachers Education Graduation course in the Spanish Language in online modality. The descriptive and qualitative analysis reveals that there is the predominance of the verbal mode over the other semiotic modes, even with the affordances of the media in which it is available, not integrating the potential of semiotic resources into the material that can promote a more meaningful learning in a distance education situation or even in person.

Keywords: Multimodality; Web class; Teacher Training



1 INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI tem sido chamada de a Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento (VARÓ, 2007). Desde o final do século XX, quando começamos a nos maravilhar com o mundo das tecnologias, em especial a internet e as novas maneiras de interagir, comunicar, produzir, adquirir e circular informações, temos visto grandes transformações no modo como realizamos atividades cotidianas, que são atualmente mediadas parcial ou totalmente no mundo digital. Todas essas novas maneiras de ser e estar no mundo nos chega por meio de diferentes modos de representação e comunicação (sons, imagens, hipertextos, etc.) de forma híbrida e integrada através de distintos suportes digitais (computadores, *smartphones*, *smart TVs*).

Diante desse contexto, a escola, enquanto agência de letramento, tem importância fundamental para desenvolver a capacidade de saber atuar e ser nessa sociedade e suas novas relações interacionais. Apesar da complexidade que envolve toda uma gama de transformações e reflexões sobre o processo educacional, passando principalmente por políticas públicas educacionais mais efetivas e eficientes, a maneira como estamos formando nossos cidadãos e a maneira como estamos formando nossos professores são pontos nevrálgicos desse tema. Não é de hoje que nos meios acadêmicos se discute a necessidade de a escola assumir o papel que lhe cabe como formadora de cidadãos preparados para conviver na denominada *cibersociedade*. Também não é nova, a discussão sobre a necessidade de formação de professores capacitados para enfrentar as novas demandas pedagógicas e efetivamente formar cidadãos prontos para serem inseridos na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Nesta nova ordem emergente, o ensino mediado pelo computador parece ser uma alternativa bastante coerente. Também não estamos falando de nenhuma novidade, afinal de contas, a modalidade de ensino a distância (EAD), já é uma realidade em vários contextos educacionais, seja no ensino de línguas adicionais, no ensino regular ou mesmo na formação de professores.

O objetivo deste estudo é analisar de que forma as várias possíveis representações da linguagem se combinam e se integram no ambiente de aula virtual (webaula) com intuito de gerar conhecimento para professores em formação. Para isso, tomando o conceito de multimodalidade de Van Leeuwen (2011) e o modelo *Genre and Multimodality* (GeM), de John A. Bateman, a partir da proposta de Hermont (2014), buscamos analisar as camadas formadoras de documentos¹ multimodais presentes em uma webaula da disciplina de Literatura Espanhola I do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal localizado na região nordeste do Brasil.

O presente estudo está organizado da seguinte forma: na seção “Introdução” buscamos contextualizar a realidade das atuais demandas sociodiscursivas da denominada Sociedade da Informação e suas implicações pedagógicas. Na seção “Multimodalidade – origem e conceitos norteadores” apresentamos a origem do termo e discutimos brevemente os conceitos relacionados à semiótica social que embasam a teoria da multimodalidade. Em seguida, realizamos um breve percurso dos estudos do tema na área da Linguística Aplicada (LA) e do ensino, apontando alguns proeminentes estudos voltados para o contexto pedagógico e a análise de recursos multimodais em materiais didáticos. Já na seção “Diálogos possíveis de métodos de análise de multimodalidade”, apresentamos dois modelos de análise e classificação de

¹ O termo ‘documento’ é utilizado por Bateman (2008) em sua obra basilar que ancorou este trabalho. O autor também discute as razões da escolha do termo ‘documento’. Esta distinção será feita na seção teórica. Mas, neste texto optamos por usar gênero com base na concepção baktiniana que estende o conceito de gênero para todas as atividades textuais e discursivas das interações humanas.

‘documentos multimodais’, um proveniente da Semiótica Social, o modelo *Genre and Multimodality* proposto por Bateman (2013), e o outro da Psicologia Educacional, proposto por Müller *et al.*, (2013), sobre graus de multimodalidade em Objetos de Aprendizagem (OA). Na seção “Metodologia”, apresentamos de forma breve e ilustrativa como obtivemos os dados. Na “Análise de dados”, verificamos de que forma a multimodalidade se apresenta nesse gênero, sob à luz dos dois modelos propostos. Finalmente, na última seção, “Conclusões”, apresentamos nossas considerações acerca das análises realizadas, além de sugestões de futuras pesquisas sobre o gênero webaula no contexto de formação de professores na modalidade a distância.

2 MULTIMODALIDADE – ORIGEM E CONCEITOS NORTEADORES

Oriundo da psicologia da percepção, o termo multimodalidade data dos anos 20, como termo técnico que buscava explicar os efeitos que as diferentes percepções sensoriais têm umas sobre as outras na compreensão de informações recebidas (VAN LEEUWEN, 2011). No campo dos estudos da linguagem, multimodalidade é definida por Jewitt (2013, p. 3, tradução nossa) como “uma abordagem interdisciplinar a partir da semiótica social que entende a comunicação e representação como além da linguagem verbal e sistematicamente presente na interpretação social de uma variedade de formas de produção de sentidos”.²

Conforme Bateman, Wildfeuer e Hiippala (2017), a multimodalidade está presente em todo lugar, em todas as situações comunicativas e nas interações sociais. É inerente à produção de sentidos, ou seja, aos domínios das semioses. São conceitos fundamentais da Semiótica Social e, por sua vez, para os estudos em multimodalidade as noções de modo, recurso semiótico, *affordance* e relações intersemióticas. Os modos são definidos como um conjunto de recursos, social e culturalmente moldados, para a produção de sentido na interação diária das pessoas (JEWITT, 2014). Um dos pressupostos teóricos centrais da multimodalidade é “que todas as formas de comunicação (modos), incluindo a língua, são moldados pelos seus usos culturais, históricos e sociais para realizar uma função social” (BEZEMER; JEWITT, 2010, p. 185, tradução nossa)³. São modos, o gesto, a língua falada ou escrita, o som, a imagem, o layout etc. Já os recursos semióticos definem-se como “as ações e artefatos que usamos para nos comunicar, quer sejam produzidos fisiologicamente - por exemplo, com o nosso aparelho vocal, com os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos - ou por meio das tecnologias” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 3, tradução nossa).⁴ Cada modo possui suas potencialidades (*affordances*) para construir o sentido de um texto. O produtor de qualquer texto recorre a um modo e seus recursos, a depender das possibilidades e limitações deste modo semiótico para expressar o significado que, acredita, seja mais eficiente naquele contexto específico e de acordo com as suas intenções. Kress (1993) define *modal affordance* como o que é possível expressar e representar mais facilmente com um modo.

Kress (2000) afirma que a multimodalidade é intrínseca a todos os eventos da comunicação e da linguagem, ocorrendo na multiplicidade dos modos e recursos semióticos com que se produzem os sentidos dos textos e gêneros que circulam. São estas relações entre

² No original: “Multimodality is an inter-disciplinary approach drawn from social semiotics that understands communication and representation as more than language and attends systematically to the social interpretation of a range of forms of making meaning” (JEWITT, 2013, p. 3).

³ No original: “that all forms of communication (modes) have, like language, been shaped through their cultural, historical and social uses to realize social functions” (BEZEMER; JEWITT, 2010, p. 185).

⁴ No original: “semiotic resources as the actions and artefacts we use to communicate, whether they are produced physiologically – with our vocal apparatus; with the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc. – or by means of Technologies” (VAN LEEUWEN, 2005, p.3).

os modos que determinam as diferentes relações intersemióticas. Nestas relações, às vezes, os sentidos realizados por dois modos em um texto podem ser alinhados, outras vezes pode ocorrer complementariedade intersemiótica, e, em outras vezes, cada modo refere a aspectos diferentes na construção do sentido, podendo até mesmo ser contraditório ou tenso (JEWITT, 2014).

3 MULTIMODALIDADE E O CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

De acordo com van Leeuwen (2011), a aplicação dos estudos em multimodalidade no contexto educacional se deu a partir do Manifesto do New London Group, em 1996, no qual um grupo de estudiosos se reuniu para discutir e propor novas demandas pedagógicas num contexto de mudança e inovações, a denominada Pedagogia dos Multiletramentos. Van Leeuwen (2011) reitera que tal encontro levou a

[...] três tipos de estudos: estudos do desenvolvimento do letramento multimodal de crianças, frequentemente relacionados à integração do letramento multimodal no currículo; estudos de recursos multimodais na aprendizagem, incluindo livros didáticos, brinquedos, CD-ROMs, e a Internet; e estudos das interações multimodais em sala de aula (VAN LEEUWEN, 2011, p. 669).

Conforme o autor nos aponta, as pesquisas no campo da multimodalidade abrangem diversas áreas do conhecimento nas quais se procura compreender a produção dos sentidos nas interações humanas por meio dos diferentes modos e recursos disponíveis na arquitetura das semioses. No Brasil, os estudos em multimodalidade têm, gradativamente, despertado o interesse de pesquisadores da LA e da Educação. Araújo (2011, p. 16) afirma que “os estudos realizados por pesquisadores brasileiros nos programas de pós-graduação podem dar uma visibilidade do foco, abordagens teóricas de interesse e gêneros multimodais”. No que tange, especificamente, a análise de aspectos multimodais em materiais didáticos, apontamos o trabalho de Barbosa e Araújo (2016), em que as autoras analisam

[...] materiais didáticos direcionados à leitura de hipertextos disponíveis em sites eletrônicos de livre acesso, com o objetivo de diagnosticar a promoção de multiletramentos pela investigação de elementos, como organização do design gráfico das atividades, especialmente em função de sua constituição semiótica (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016, p. 625)

Os resultados da análise revelam a subutilização das potencialidades dos recursos multimodais na construção destes materiais, mesmo que o suporte em que estejam disponibilizados tenha possibilitado maior integração e exploração destes recursos para a aprendizagem de leitura em inglês. Também sobre a análise da multimodalidade em material didático, apontamos o estudo de Nogueira (2014) em que o autor analisa os usos dos recursos multimodais no material didático de um curso a distância voltado para a formação inicial de professores de língua inglesa. Entre outros resultados da pesquisa, a análise revela que, embora utilizem-se de uma variedade de recursos multimodais na preparação destes materiais, “os recursos multimodais empregados nos textos não contribuem para a formação de sentido do texto e, por consequência, a sua compreensão” (NOGUEIRA, 2014, p. 125).

Diante deste breve contexto, acreditamos ser pertinente trabalhos cujo foco seja a análise sobre como materiais didáticos voltados para o ensino, presencial ou a distância, são construídos sob a perspectiva de outros modelos de análise também advindos da semiótica social para que se possa refletir ou lançar outros questionamentos sobre como elaborar materiais didáticos mais completos do ponto de vista do uso dos aspectos multimodais.

4 DIÁLOGOS POSSÍVEIS DE MÉTODOS DE ANÁLISE DE MULTIMODALIDADE

Novas formas de representação e integração de representações, ou seja, novas formas de multimodalidade, exigem novos métodos de análise. É preciso saber de que forma essas semioses se apresentam, se conectam, se transmutam com o intuito de proporcionar comunicação. Nesse contexto, acreditamos que estudar de que forma a multimodalidade é concebida e quais são seus efeitos nos novos gêneros que se apresentam não pode ser trabalho exclusivo de uma única disciplina. Há tempos se discute a necessidade de nossa área de conhecimento, a LA, ultrapasse suas barreiras teóricas e metodológicas e busque em conjunto com outras áreas do conhecimento que estudam a linguagem, trazendo novos olhares sobre esse complexo objeto de estudo, ou seja, é importante para a nossa disciplina tomar uma atitude crítica em relação aos trabalhos feitos em áreas conexas. Dessa forma, ao analisar nosso objeto de estudo, buscamos uma análise interdisciplinar entre a Psicologia Educacional, que estuda aspectos cognitivos de recepção de gêneros multimodais e a LA, com um olhar que engloba também conceitos da Semiótica Social ao buscar categorias de análise de multimodalidade nesses gêneros. Apresentamos agora um breve resumo dos dois métodos de análise que empregamos em nosso estudo: Graus de multimodalidade em Objetos de Aprendizagem (OAs) (MÜLLER *et al.*, 2013) e o modelo GeM (BATEMAN, 2013 *apud* HERMONT, 2014), (BATEMAN, 2013).

4.1 GRAUS DE MULTIMODALIDADE EM OA

A Psicologia Educacional tem se debruçado sobre de que forma os diversos modos semióticos se integram em meios digitais e seus efeitos no processamento de informações na mente humana. Encontramos no referido trabalho de Müller *et al.* (2013) uma interessante classificação proposta nesse caso para Objetos de Aprendizagem.⁵ Os autores, partindo dos sete princípios da elaboração de materiais multimídia (Multimídia, Proximidade Espacial, Proximidade Temporal, Coerência, Modalidade, Redundância, Diferenças Individuais), estabeleceram categorias de semioses que podem estar presentes em OAs:

Áudio Verbal: narrações em linguagem de domínio do público alvo; *Áudio Não Verbal*: qualquer informação sonora diferente de palavras faladas (efeitos sonoros, melodias, etc.); *Visual Verbal*: texto escrito apresentado na tela em linguagem de domínio do público alvo, e; *Visual Não Verbal*: informação visual apresentada na tela, diferente de texto escrito (imagens, animações, gráficos, etc.) (MÜLLER *et al.*, 2013, p. 6, grifos nossos).

Os autores incluíram também a categoria Interação do usuário com o objeto. A partir das possíveis combinações dessas cinco categorias semióticas, criaram uma tabela com dezoito linhas de combinações que resultou em uma classificação de sete graus de multimodalidade (Quadro 1) dos objetos de acordo com o seu enquadramento nessas linhas.

Quadro 1 - Classes de multimodalidade de OAs

Classe 1 – Multimodalidade dispersa	Uma ou mais mídias apresentam conteúdo que não contribuem para o objetivo
-------------------------------------	---

⁵ Entendemos Objetos de Aprendizagem como “qualquer recurso digital que possa ser usado e reusado como suporte ao ensino” (WILEY, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 18).

	educacional ou para a motivação do estudante, gerando carga cognitiva dispersiva.
Classe 2 – Não Multimídia	Apresenta apenas áudio ou imagem, ou seja, apenas um estímulo sensorial.
Classe 3 – Texto sonorizado	Apresenta apenas textos escritos acompanhados de um áudio não verbal (música de fundo, por exemplo)
Classe 4 – Texto sonorizado ilustrado	Apresenta textos escritos acompanhados de áudios não verbais e imagens
Classe 5 – Redundância Verbal	Apresenta a mesma informação tanto no canal de áudio como no visual (texto narrado e escrito)
Classe 6 – Multimídia Monotônico	Apresentam informação em forma de áudio verbal e visual não verbal.
Classe 7 – Multimídia Efetivo	Além de apresentar informação em forma de áudio verbal e visual não verbal apresentam elementos afetivos que podem motivar a aprendizagem (trilha sonora, tipo de design gráfico, etc.)

Fonte: elaborado pelos autores, a partir de Müller *et al.* (2013).

Apresentada essa classificação, passamos agora a um modelo de análise de gêneros multimodais mais relacionados ao campo da LA.

4.2 O MODELO GeM

No campo da LA, indo mais além dos aspectos puramente cognitivos, temos como princípio norteador a Semiótica Social de Hodge e Kress (1988) que, de acordo com Hermont (2014, p. 716), “tem como fundamento a questão de que os modos utilizados para a comunicação encontram-se rodeados por contextos histórico, social e culturalmente moldados”. Assim sendo, optamos por usar em nossa análise do gênero multimodal webaula o modelo proposto por Bateman (2013), o GeM, que nas palavras do próprio autor

[...] centra sua atenção para o modo como a linguagem é expressa em documentos multimodais e para o artefato tal como um objeto semiótico visualmente percebido. Isso (o modelo GeM) abriu caminho para a exploração empírica de uma gama mais ampla de modos semióticos distinguíveis anteriormente considerados (BATEMAN, 2013, p. 50, tradução nossa).⁶

⁶No original: “re-centered attention away from the language occurring in multimodal documents and towards the artifact as such as a primarily visually realized semiotic object. This paved the way for the empirical exploration of a broader range of distinguishable semiotic modes than previously considered” (BATEMAN, 2013, p. 50).

Hermont (2014), ao tratar gêneros digitais como um tipo de *documento multimodal*, acrescenta que este modelo

[...] procura abarcar aspectos trazidos pelos documentos multimodais de forma analítica, permitindo, assim, uma visão mais pormenorizada do sentido e significado expressos pelos modos presentes (HERMONT, 2014, p. 45).

Em seu trabalho, Bateman (2008) prefere utilizar a terminologia ‘documento multimodal’ para restringir seu corpus de análise aos documentos de modelo padrão que circularam de forma escrita por muito tempo na sociedade grafocentrada, tais como leis, patentes, textos científicos e os escolares que tem a escrita como principal modo semiótico em sua construção, mas que possuem ilustrações e gráficos. São geralmente estáticos e são distribuídos por uma variedade de tecnologias. Bateman (2008) reconhece a importância da concepção de gênero nas teorias sobre linguagem e para a linguística, mas explica que sua análise proposta tem por base a espacialidade, a materialidade e organização visível dos elementos semióticos nos documentos ou artefatos multimodais. Neste artigo, consideramos a webaula um gênero multimodal digital.

Dito isto, passamos a uma breve descrição desse modelo. Bateman entende que primeiramente é preciso analisar ‘documentos’ multimodais digitais numa perspectiva de camadas: base, layout, retórica, navegacional e gênero. Dada a natureza complexa de tal análise e pelas limitações de tempo e espaço impostas pelo gênero artigo acadêmico, nos ateremos à camada base, “responsável pela consubstanciação de todo o documento multimodal” (HERMONT, 2014, p. 71). Ainda, de acordo com o autor, essa camada trata de elementos básicos fisicamente presentes em uma página *web*, tais como frases, ícones, indicação de nota de rodapé, texto destacado, cabeçalhos (cabeçalhos rolantes), unidades de tabela, itens em menus, textos flutuantes, títulos (subtítulos), itens de lista, números de páginas, manchetes (chamadas) e indicação de listas.⁷ De acordo com Bateman (2013), esses elementos constituem as unidades básicas de um documento multimodal. Hermont (2014) inclui nessa lista de unidades básicas menus interativos, links e vídeos, já que o modelo GeM originalmente trata de análise de documentos impressos. Mais adiante em nossa análise, identificamos e descrevemos quais unidades básicas (UB) compõem o nosso objeto de análise.

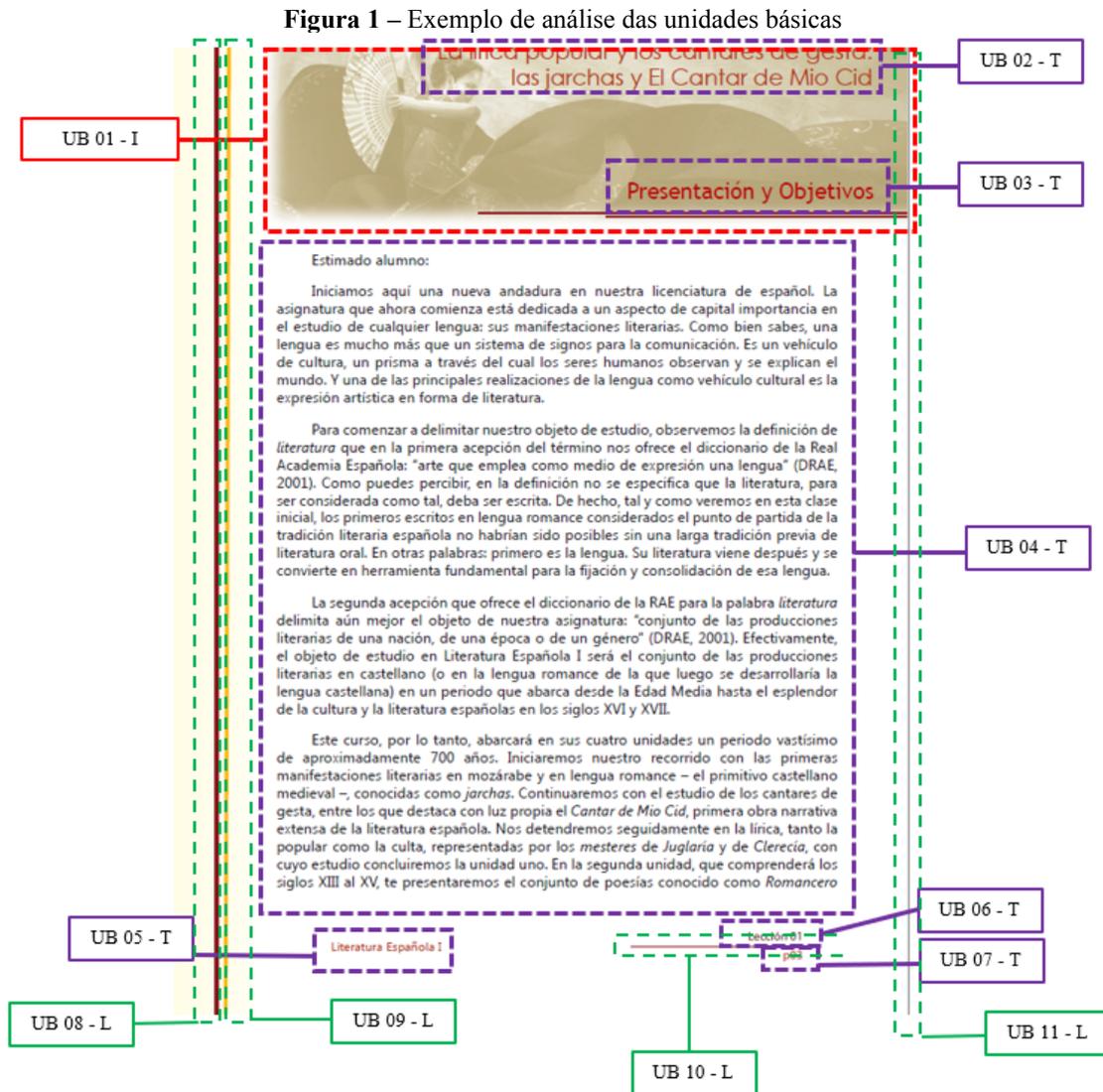
5 METODOLOGIA

A webaula, enquanto gênero discursivo, é resultado de um processo de composição colaborativa, realizado por uma equipe interdisciplinar composta, no contexto analisado, pelos seguintes profissionais: professor pesquisador/conteudista, revisor, designer gráfico e diagramador. No nosso estudo, analisamos parte do produto final desse processo, a webaula 1 da disciplina de Literatura Espanhola I do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola, ministrada na modalidade EAD.

Conforme já indicado anteriormente, nossa análise se deu com base no modelo GeM de Bateman (2013), atendo-nos somente à Camada Base e à identificação da presença de suas unidades básicas reconhecidas descritas anteriormente. Nesse caso, trata-se de uma análise qualitativa, verificando qual é o tipo de unidade básica mais recorrente no objeto de análise. Além disso, buscamos classificar, com base nos estudos de Müller *et al.* (2013) o grau de multimodalidade do gênero analisado.

⁷ Hermont (2014, p. 73), a partir de Bateman (2008) traz um quadro no qual indica elementos de páginas a serem identificados como descritores das unidades base durante análises no Modelo GeM.

O objeto analisado está em Formato Portátil de Documento (PDF). Trata-se de um texto de 19 páginas, no qual realizamos a checagem nas unidades básicas (UB) de todo o documento, bem como sua quantificação. Para ilustrar o nosso modo de análise, destacamos a página 3 (Figura 1) da webaula 1.



UB – T: unidade básica texto UB – L: unidade básica linha UB – I: unidade básica imagem

Fonte: Lección 1 – Literatura Española I, p. 3

6 ANÁLISE DOS DADOS

Na análise da webaula, verificou-se que há cinco tipos de unidades básicas no documento: *texto*, *imagem*, *caixas*, *linhas* e *links*. Consideramos unidade básica texto (UBT) toda sequência escrita informativa, desde títulos, subtítulos, textos destacados, textos em caixas, textos informativos e legendas de imagens. Já a unidade básica imagem (UBI) engloba qualquer signo imagético: fotos, desenhos e ilustrações. A unidade básica caixa (UBC) compreende caixas retangulares usadas para dar destaques a imagens ou textos. A unidade básica link (UBLK) são os conjuntos de signos verbais que indicam um acesso digital na internet a outros documentos multimodais. Finalmente, a unidade básica linha (UBL) refere-se às linhas, traços

verticais ou horizontais que indicam divisões de conteúdo ou funcionam de forma meramente ilustrativa. Em nossa análise, encontramos o quantitativo informado no Quadro 2.

Quadro 2 – Quantitativo de unidades básicas do documento multimodal Aula 1

UBT	UBI	UBC	UBLK	UBL
149	19	13	9	78

Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme constatamos, a unidade básica predominante é o texto escrito (UBT). Por tratar-se de uma webaula, ou seja, um gênero que tem como objetivo transmitir informação para gerar conhecimento, é previsível que essa transmissão se dê majoritariamente pela linguagem verbal escrita. Por outro lado, entendemos que na elaboração da webaula, há de se considerar as potencialidades e *affordances* do próprio suporte, e não devemos priorizar tanto a linguagem verbal escrita, mas explorar o áudio, vídeo, imagens fixas e em movimento. Por tratar-se de um gênero multimodal digital, as possibilidades de inserção de outras multimodalidades são bem mais amplas. Conforme verificamos, não encontramos a presença de nenhum vídeo, áudios, textos flutuantes (que surgem a passar o cursor em um trecho ou imagem destacada), ilustrações animadas, infográficos etc. A pouca recursividade semiótica já é imposta pelo próprio suporte da webaula, o PDF. Basicamente, o que temos aqui é uma transposição de um texto multimodal escrito para o meio digital, sem nenhuma ou pouca possibilidade de interação, navegabilidade e distintas possibilidades de caminhos de leitura (característica dos hipertextos). Na perspectiva da Semiótica Social, que busca compreender de que forma os modos semióticos se relacionam na elaboração de gêneros e na maneira como interagimos com eles, considerando os contextos históricos e sociais de produção e recepção desses modos, o objeto analisado se mostra bastante informativo, mas possivelmente pouco motivador e incapaz de gerar autonomia de leitura e de processamento de informação.

Antes de prosseguir nos comentários de nossa análise, apresentamos agora a classificação do grau de multimodalidade do objeto analisado, segundo as categorias de análise apresentadas por Müller *et al.* (op. cit. p. 9), na perspectiva da Psicologia Educacional. Seguindo uma tabela apresentada no referido estudo, consideramos cinco categorias de modos semióticos: 1) Áudio verbal (AV), 2) Áudio não verbal (AnV), 3) Visual verbal (VV), 4) Visual não verbal (VnV), 5) Interação (I) e consideramos a presença (+) ou a não presença (-) de cada categoria na análise da webaula, conforme indicado no Quadro 3.

Quadro 3 – Grau de multimodalidade da webaula 1

Gênero multimodal	Categorias de semioses				
	AV	AnV	VV	VnV	I
Webaula 1	-	-	+	+	+

Fonte: elaborado pelos autores.

De acordo com a classificação proposta por Müller *et al.* (2013), o gênero multimodal analisado é classificado como Não Multimídia, por haver apenas um estímulo sensorial (o visual). Sobre a integração desses dois estímulos, Müller *et al.* (2013, p. 3) afirmam que o “uso simultâneo destes canais possibilita o tratamento de um número maior de elementos de informação, o que está em consonância com as propostas de multimodalidade” além de reduzir

o risco de uma sobrecarga cognitiva. Ou seja, de acordo com os estudos cognitivos de recepção de textos multimodais, o processamento de informação é facilitado se ocorre através de mais de um estímulo sensorial, que conforme verificou-se não ocorre na análise de webaula.

7 CONCLUSÕES

Após a verificação dos dados obtidos através dos dois modelos de análise provenientes de campos de estudos distintos, Semiótica Social e Psicologia Educacional, percebemos que o gênero multimodal webaula analisado centra-se basicamente em um único estímulo sensorial, o visual. A webaula analisada carece de uma maior integração de modos semióticos, tratando-se apenas de uma transposição de suporte, do papel para a tela do computador. Acreditamos que esse pequeno grau de multimodalidade, dada a natureza da própria modalidade formativa (EAD), não está de acordo com os princípios da multimodalidade propostos pela Semiótica Social, não explorando todos as potencialidades (*affordances*) possíveis da integração de diversos recursos semióticos oferecidos por gêneros multimodais digitais. Também não está de acordo com os princípios da multimodalidade propostos pela Psicologia Educacional, pois não integra os dois canais de processamento de informações, o visual e o sonoro.

É preciso compreender aspectos mais complexos que envolvem o processo de produção da webaula analisada. Aqui realizamos um olhar sobre o produto, sem considerar, por exemplo, características como reduções e limitações orçamentárias para a produção desse material, principalmente por tratar-se de um curso ofertado por uma instituição pública que vem sofrendo, nos últimos anos, severos cortes em seu orçamento. De qualquer forma, acreditamos que uma revisão e uma nova elaboração desse material, buscando um maior grau de multimodalidade e de possibilidades de leitura hipertextual, possam surtir um efeito positivo no processamento da informação e, conseqüentemente, na qualidade formativa desses futuros profissionais.

Acreditamos que a análise realizada contribui para reflexão de profissionais e instituições envolvidos na produção de materiais didáticos, sejam para educação na modalidade presencial ou à distância com as quais estamos diretamente envolvidos. Os resultados sugerem a necessidade de se atentar à importância de explorarmos os diferentes modos semióticos com os quais a produção de sentidos se constroem na comunicação humana e, assim, apoiam significativamente a aprendizagem de conteúdos em todas as áreas de conhecimento, e nos parece ainda mais em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Além de cumprir nosso papel como investigadores de fenômenos da linguagem, acreditamos que os resultados aqui apresentados, além de sugerir uma revisão desse material, respalda a instituição para que possa justificar incrementos orçamentários para uma adequação desse material aos novos tempos e às novas demandas da Sociedade da Informação e do Conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Linguagem Em Foco** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/ Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: EdUECE, v.3. n.5. p. 13 -24, 2011.
- BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGAO, C. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.

BATEMAN, J. A. **Multimodality and genre - a foundation for the systematic analysis of multimodal documents.** New York: Palgrave Macmillan, 2008.

BATEMAN, J.; WILDFEUER, J.; HIIPALA, T. **Multimodality: Foundations, Research and Analysis - A Problem-Oriented Introduction.** Berlin: De Gruyter Mouton, 2017

BATEMAN, J. A. Multimodal analysis of film within the gem framework. **Ilha do Desterro**, n. 64, p. 049-084, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2013n64p49>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BEZEMER, J.; JEWITT, C. Multimodal Analysis: Key issues. *In*: LITOSSELITI, L. (Org.). **Research Methods in Linguistics.** London: Continuum, 2010 p. 180-197.

HERMONT, T. B. V. **Uma análise multimodal à luz do modelo GeM: homepage do Ministério da Justiça e do Ministério do Meio Ambiente do Brasil.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2014.

HODGE, R.; KRESS, G. Social semiotics. *In*: HODGE, R.; KRESS, G. (Org.). **Social Semiotics.** Ithaca, NY: Cornell University Press, 1988, p. 1-12.

JEWITT, C. An introduction to multimodality. *In*: JEWITT, C. (Org.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis.** 2. ed. London/New York: Routledge, 2014. p.15-30.

JEWITT, C. Multimodal methods for researching digital technologies. *In*: PRICE, S.; JEWITT, C.; BROWN, B. (Orgs.). **The Sage Handbook of Digital Technology Research.** London: Sage, 2013. Disponível em http://eprints.ncrm.ac.uk/2886/1/17_Jewitt_SAGE_Handbook_.pdf. Acesso em 30 nov. 2018

KRESS, G. Multimodality. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.) **Multiliteracies – Literacy, learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000. p. 179-200

KRESS, G. Against Arbitrariness: the social production of the sign a foundational issue in critical discourse analysis. **Discourse and Society**, London: Sage Publications, Ltd., V.4, N°2, p. 169- 191, 1993

MÜLLER, T. J et al. Classificação de objetos de aprendizagem segundo o grau de multimodalidade. **Novas Tecnologias de Educação**, v. 11, n. 1, p.1-10, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41650/26421>. Acesso em 25 nov. 2018.

NOGUEIRA, M. S. **O uso da Multimodalidade em materiais didáticos virtuais dos cursos de graduação de ensino à distância – Ead.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

OLIVEIRA, C. J. S. **A responsividade em atividades de leitura mediadas por objetos de aprendizagem (OA): uma análise comparativa.** 2015. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. *In*: SIMPSON, J. (Org.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. New York, Routledge, 2005.

VARÓ, E. V. La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas. *In*: VARÓ, E. A.; MARTÍNEZ, J. M.; RAMOS, F. Y. (Orgs.). **Las lenguas profesionales y académicas**. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas, 2007. p. 3-12

Recebido em: 03 de março de 2020

Aceito em: 20 de maio de 2020

Publicado em Setembro de 2020