

LEITURA E PRODUÇÃO DE HIPERTEXTOS MULTIMODAIS EM CONTEXTO ACADÊMICO: O GÊNERO APRESENTAÇÃO GRÁFICA ACADÊMICA

READING AND PRODUCTION OF MULTIMODAL HY- PERTEXTS IN ACADEMIC CONTEXT: THE GENRE ACADEMIC GRAPHIC PRESENTATION

Mariana Backes Nunes
UNISINOS

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos
UFRGS

Resumo: Este trabalho buscou investigar de que modo podem ocorrer os processos de leitura e produção colaborativa em língua inglesa de hipertextos multimodais a partir de tecnologias digitais. Para tanto, foram aplicadas tarefas com alunos de graduação em Letras de uma universidade pública do sul do país com proficiência intermediária em inglês. Hipertexto, por sua vez, é um texto digital escrito e lido de forma não linear no qual podem ser adicionados links que permitem diferentes trajetórias de leitura de acordo com as escolhas feitas pelo leitor (MARCURSHI, 2001; GOMES, 2010; RIBEIRO, 2018). A metodologia utilizada neste trabalho é qualitativa, de cunho interpretativista e de caráter exploratório descritivo. A geração de dados foi dividida em três etapas com tarefas a serem realizadas em duplas, tendo em foco o gênero hipertextual apresentação gráfica acadêmica. Analisando os dados, constatamos que os graduandos conseguiram explorar os hipertextos, assim como as ferramentas digitais utilizadas, e compreenderam o leque de possibilidades que o material hipertextual proporciona.

Palavras-chave: Hipertextos. Multimodalidade. Apresentação gráfica acadêmica.

Abstract: *This work explores how the processes of reading and collaborative writing in English can occur in academic context through the use of digital technologies. Therefore, activities have been carried out by undergraduate Language students from a Brazilian public University, targeted at the analysis and collaborative creation of digital multimodal hypertexts. Hypertext is a digital text read and written in a multilinear way in which it is possible to add links that allow the reader to choose their particular reading sequence (MARCURSHI, 2001; GOMES, 2010; RIBEIRO, 2018). The methodology used in this research is qualitative, with interpretive and descriptive exploratory nature. The generation of data for this research was divided into three activities conducted by intermediate English students, focusing on the hypertextual genre academic graphic presentation. Analyzing the results of our data, we found that the undergraduate students could explore the digital environment and the possibilities that the hypertext provides.*

Keywords: *Hypertext. Multimodality. Academic graphic presentation.*

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais as tecnologias de informação e comunicação estão presentes em nosso cotidiano, fator que gera não somente novas ferramentas tecnológicas, mas também novas práticas e valores em nossa sociedade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Não muito diferente disso, com o surgimento de novos suportes para a hospedagem de nossos textos, novas organizações textuais são desenvolvidas e, entre essas, está o hipertexto, um texto digital, não linear, composto por diferentes links. No entanto, muitos professores ainda não possuem um real conhecimento sobre o hipertexto e, muitas vezes, quando se propõem a apresentá-lo em sala de aula, há ainda a predominância do ensino de competências ligadas à lógica do texto impresso, o que salienta a necessidade de investimentos na formação docente sobre aspectos da cibercultura (RIBEIRO, 2018).

Desta forma, percebendo a necessidade de ensinar e incentivar a utilização de tecnologias digitais em sala de aula, o presente trabalho investiga de que maneira ocorrem os processos de leitura e produção colaborativa de hipertextos multimodais em uma língua estrangeira em contexto acadêmico através da utilização de ferramentas digitais. Foi proposto aos participantes da pesquisa, alunos de graduação em Letras-Licenciatura de uma universidade pública do sul do país, tarefas em que eles pudessem apresentar suas percepções sobre hipertextos multimodais com base em seu conhecimento prévio em relação ao gênero hipertextual *apresentação gráfica acadêmica*¹. Além disso, buscou-se promover uma prática na qual futuros professores de língua inglesa examinassem hipertextos multimodais para que, através da leitura desses hipertextos, fossem capazes de também produzirem seus próprios hipertextos em uma tarefa colaborativa.

Assim, na próxima seção apresentaremos os principais conceitos e características dos hipertextos, suas vantagens e desvantagens. A seção três trata de um dos principais aspectos dos hipertextos, e uma das características mais frisadas neste texto, a multimodalidade. Na seção quatro faremos uma reflexão sobre como o hipertexto e a multimodalidade podem estar presentes em nossas escolas. Na quinta seção abordaremos os gêneros acadêmicos, mais precisamente o gênero hipertextual *apresentação gráfica acadêmica*. Por fim, a metodologia empregada neste estudo é explicada na seção seis, e a análise dos dados é realizada na seção sete.

2 HIPERTEXTO

O hipertexto pode ser definido como um texto virtual, multimodal e não linear, formado por uma rede de múltiplos segmentos conectados que permitem ao leitor escolher a sequência de sua leitura. O autor, ao escrever o seu hipertexto, prevê ligações possíveis para esses segmentos através de links, criando opções de escolhas que o leitor poderá tomar, diferentemente de um texto impresso,

¹ No presente trabalho utilizamos a nomenclatura *apresentação gráfica acadêmica* para denominar as apresentações realizadas em contexto acadêmico, presencialmente ou virtualmente, que utilizam recursos multimídia e características hipertextuais em sua organização, não se limitando a ser apenas um auxílio visual em uma apresentação oral, mas também um texto completo em si mesmo.

o qual tende a ser previamente definido pelo autor. Para Marcuschi (2001), é possível considerar o hipertexto um novo espaço de escrita, virtual, aberto e descentrado, sendo a sua maior novidade a deslinearização como princípio de construção textual. Por sua vez, é a partir dessa rede de segmentos formadoras de um hipertexto que Lévy (2007, p. 53) o compara a um reservatório: “Sempre a título de reorganização, ele (o hipertexto) propõe um reservatório, uma matriz dinâmica a partir do qual um navegador, leitor ou usuário pode engendrar um texto específico segundo a necessidade do momento”.

Ao permitir para o leitor escolher a ordem dos elementos do texto, e, algumas vezes, até modificá-lo, o hipertexto amplia as opções de leitura, tornando mais tênues as fronteiras do ler e do escrever (MARCUSCHI, 2001). O leitor passa a participar ativamente da sua leitura interagindo com o hipertexto, o que causa certo declínio da hierarquia autor-leitor. Ambos, autor e leitor, contribuem na construção do hipertexto, que passa a ter uma autoria coletiva. A escrita de um hipertexto se torna uma tarefa menos individual e mais coletiva, sendo uma atividade de construção social de conhecimento.

Desta forma, o leitor passa a ser coautor do hipertexto ao definir a ordem das relações dos segmentos durante a sua leitura, afinal, o percurso seguido pelo leitor irá interferir na compreensão geral do texto, ou seja, o sentido de um hipertexto é construído durante a interação leitor-texto, sendo formado por aquilo que é lido pelo leitor: o hipertexto “é um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado (...)” (GOMES, 2011, p.15). O leitor de um hipertexto, portanto, está envolvido em um processo indeterminado de leitura, tendo liberdade para construir o seu próprio eixo coesivo. Logo, dificilmente dois leitores farão os mesmos caminhos e obterão os mesmos resultados com a leitura de um hipertexto.

Segundo Marcuschi (2001), o conhecimento proveniente da leitura de um hipertexto é produzido pelas relações que o leitor faz do que está lendo com os seus conhecimentos prévios. Cada leitor tem o desafio de preencher lacunas e inferir ligações, investindo conhecimentos prévios sobre a leitura atual. Outros fatores não linguísticos também participam e influenciam na compreensão do hipertexto, como as experiências pessoais, os interesses, as necessidades e as intenções do leitor com a leitura (GOMES, 2010). São as “viagens” próprias de cada leitor que permitem diferentes construções pessoais de coerência e múltiplos olhares a partir de um hipertexto. Marcuschi (2001), então, afirma que a leitura de um hipertexto exige maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência do que é buscado por parte do leitor do que o texto impresso.

Com relação à interferência do leitor no sentido dos hipertextos, Marcuschi (2001, p. 89) os classifica em duas categorias: em hipertexto exploratório e em hipertexto construtivo. O hipertexto exploratório permite ao leitor formar a sua sequência de leitura, mas a partir de um repertório de sequências previamente definidas pelo seu autor – neste caso se mantém a noção de autoria e a passividade do texto impresso, deixando o leitor com o cargo de “navegador” do hipertexto. Por sua vez, no hipertexto construtivo, a noção de autoria desaparece, visto que o leitor pode recriar o hipertexto ao acrescentar material e produzir novas ligações – o leitor do hipertexto construtivo é um “operador-escritor”.

À vista disso, Zacharias (2016, p. 23) afirma que os hipertextos digitais “contribuem para pensar a leitura em sua forma mais autêntica, uma vez que o próprio ambiente onde os textos se

materializam convida o leitor a produzir diferentes e novas associações”. Desta forma, precisamos ver o hipertexto como um processo, não como um produto, pois envolve uma estruturação textual flexível e multisequencial que será moldada principalmente durante a leitura (RIBEIRO, 2018).

Além das inferências do leitor sobre a leitura, os links também são importantes na construção do sentido, não somente ao fazerem parte da organização estrutural do hipertexto, como também ao contribuírem na organização retórica e discursiva deste. Gomes (2010) considera a presença dos links como o diferencial do hipertexto porque mantém as relações entre os segmentos textuais permitindo uma maior intertextualidade. Os links são operadores de continuidade da leitura que acionam esquemas interpretativos: “(...) o modo como as informações estão relacionadas pelos links altera as relações de sentido, já que as próprias relações passam a fazer parte do sentido” (GOMES, 2010, p. 66). Até mesmo o fato de o leitor não escolher alguns links já é uma forma de leitura, pois ele pode ter escolhido não seguir determinado trajeto devido a interesses pessoais. Isso significa que a própria negação define o texto ao implicar uma pressuposição do leitor, durante a sua leitura, do que será o sentido geral do texto que ele desenvolverá a partir da rede de segmentos textuais (GOMES, 2011).

No entanto, algumas críticas podem ser feitas ao hipertexto. Para Marcuschi (2001), o conhecimento oriundo do hipertexto é fragmentado, não servindo para maiores aprofundamentos, o que pode levar o leitor a um “stress cognitivo” diante de um banco de dados. O autor chega a ser mais duro ao dizer que um hipertexto que não possui um centro regulador imanente pode parecer estar “a serviço da pouca paciência e do pouco tempo” (MARCUSHI, 2001, p. 91). Já para Gomes (2011), essa dispersão que a gama de links relacionados pode causar não é precisamente um problema, pois uma leitura livre talvez possa ser a vontade do leitor. Todavia, para que uma leitura mais profunda seja feita, o leitor deve ter um objetivo específico já pré-selecionado ao realizar as conexões e, em um contexto pedagógico, é necessário certos limites para que o leitor/aluno possa guiar seu aprendizado com maior facilidade.

2.1 Multimodalidade

O que difere o hipertexto do texto impresso tem relação não somente a questões sobre não-linearidade e autoria, mas também com relação a aspectos de textualização, interação e multimodalidade (RIBEIRO, 2018). A multimodalidade, que representa a variabilidade de modalidades de linguagens, é uma das principais características do hipertexto. Nele estão presentes linguagem verbal (escrita) e linguagem não verbal (áudios, imagens, vídeos, gráficos) de forma integrativa. Para Ribeiro (2018, p. 210), o texto multimodal é “uma nova materialidade textual na qual o leitor precisa correlacionar de forma significativa a linguagem verbal à não verbal para orientar suas atividades de leitura e produção hipertextual”.

Sobre a multimodalidade, Gomes (2011) considera que as linguagens, antes periféricas no texto impresso, se tornam salientes nesse novo espaço de escrita - o hipertexto, o qual permite uma destituição da supremacia do discurso e uma reabertura do plano semiótico, porque, como bem nos questiona Lévy (2007, p. 105),

Em vez de se encerrar na oposição fácil entre o texto razoável e a imagem fascinante, não é melhor tentar explorar as possibilidades mais ricas, mais sutis, mais refinadas de pensamento e de expressão abertas pelos mundos virtuais, pelas simulações multimodais, pelos suportes de escrita dinâmica?

O sentido global do hipertexto é construído na inter-relação das diferentes linguagens, sendo que cada meio possui uma interpretação de acordo com seus limites e possibilidades, os quais auxiliarão na construção de sentido. Desta forma, as diferentes formas de linguagem não são meios alternativos de dizer a mesma coisa e seu objetivo dentro do texto não é apenas servir de paráfrase ao que já foi dito por outra linguagem. Devemos enfatizar que “(...) cada forma semiótica é única, na medida em que agrega um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhe são particulares” (GOMES, 2010, p. 27). Todas as linguagens presentes no texto multimodal vão se somando, cada uma com a sua particularidade, formando o que Ribeiro (2016, p. 121) chama de um “sistema mais complexo e mais completo”.

O autor de um texto multimodal, então, deve pensar no design e na costura entre linguagens ao produzir o seu texto, entendendo como as linguagens se complementam, se reforçam para a produção dos sentidos (RIBEIRO, 2016). Contudo, o texto multimodal não será somente aquele que possui mais de uma modalidade de linguagem que se complementa, mas será “uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose” (RIBEIRO, 2016, p. 115). Ou seja, cada detalhe que o autor escolher ao produzir o seu texto carrega informações para o texto, seja uma letra em negrito ou as posições dos objetos, de modo que cada escolha conte no sentido global. Logo, um hipertexto multimodal é um texto feito para interagir, já que as informações transmitidas por ele estão dispostas em diversas camadas.

3 HIPERTEXTO E O ENSINO

De acordo com Gomes (2010), aprender é fazer um elo entre os conhecimentos novos e os conhecimentos já existentes, relacionando o que já está internalizado com o conteúdo recebido - e é basicamente dessa relação que também depende o hipertexto, de uma reorganização constante dos sentidos. Marcuschi (2001, p. 107) alega que o hipertexto exige muito mais do aluno do que um texto impresso, pois é necessário superar problemas relacionados à relevância na leitura e na ligação de conhecimentos: “O hipertexto supõe (...) mais conhecimentos partilhados, mais atenção e decisão constante para que se torne uma leitura proveitosa e produtiva”. O hipertexto ao ser utilizado na escola possibilita ao aluno explorar conteúdos fazendo as relações de sentido que ele quiser e puder, além de possibilitar sua produção (GOMES, 2011). O aluno desenvolve autonomia não somente ao escolher os caminhos de sua leitura, mas também ao fazer parte da construção de um hipertexto, como é o caso do hipertexto construtivo, mencionado anteriormente.

Contudo, a escola ainda deixa de lado muitas das práticas sociais extraescolares de leitura e escrita, além de variados gêneros comunicativos com que os alunos já estão habituados fora da escola,

deixando de perceber o quanto esses já escrevem em seu cotidiano. A escola geralmente não procura aproximar esses momentos diários de letramento da prática escolar, como é o caso das novas tecnologias e dos hipertextos que já fazem parte da vida dos alunos e permitem que esses produzam cada vez mais. A questão de o leitor ser de certa forma coautor do hipertexto também afeta a maneira de ensinar a leitura e a escrita. Dessa maneira, a escola poderia se focar em formar não apenas consumidores, mas também produtores de informação, tendo em vista as oportunidades de compartilhamento na internet.

Gomes (2010) percebe que há uma falta nas escolas, e também nos cursos de licenciatura das universidades, por não trabalharem, em geral, as diferentes formas de linguagem, as habilidades que envolvem a escrita multimodal. Deixamos de considerar as diversas formas de linguagem após as séries iniciais e passamos a focalizar toda a nossa atenção à escrita. Geralmente nos espaços escolares de adolescentes e adultos não há trabalho com letramento visual, nem mesmo é realizada uma análise crítica sobre essa multimodalidade. Segundo Ribeiro (2016), como para a escola os textos imagéticos aparecem como meros complementos do texto escrito, o leitor aprendeu a lidar com as diferentes modalidades sem o auxílio escolar, embora nem sempre com sucesso.

A falta de incentivo e de uma formação específica nas universidades para o uso das novas tecnologias (PAIVA, 2013) é que causa um distanciamento do professor a esses instrumentos de aprendizagem. Podemos verificar uma certa divisão entre os educadores: há os pessimistas que acreditam serem prejudiciais as novas tecnologias de informação e comunicação para a escrita do aluno; e há os otimistas que, apesar de acreditar no potencial como mediador de aprendizagem dessas tecnologias, quando as utilizam é de modo despreparado e ingênuo (BRUNS; LUQUE, 2014). O computador pode até fazer parte da escola, mas os objetivos educacionais baseados no seu melhor uso ainda não são empregados nesse contexto. Assim, Ribeiro (2018, p. 2017) salienta que

as instituições de ensino têm não só que equipar e permitir o acesso aos dispositivos digitais no espaço escolar como computador, *tablet*, celular, conectados ou não à internet, mas também refletir questões pedagógicas e didáticas que envolvem a formação do professor para selecionar componentes curriculares e desenvolver práticas de ensino condizentes com a educação para cibercultura.

Ribeiro (2018) também aponta a necessidade de a escola repensar a sua postura pedagógica diante da dinâmica híbrida já presente nos próprios materiais didáticos. Para a autora, precisamos dar atenção redobrada ao ensino de novos gêneros e dos gêneros que estão sendo renovados ao passarem para o meio digital, levando também em conta que tais textos envolvem um estado ou condição diferente da leitura e escrita do material impresso. A autora defende que as noções de hipertexto e de gêneros digitais devem influenciar a prática pedagógica e a organização de novos conteúdos curriculares.

E é por isso que precisamos trazer as novas tecnologias para dentro dos cursos de licenciatura (PAIVA, 2013), mostrando aos futuros professores o quanto as ferramentas e os textos com que os alunos têm contato no seu dia a dia são importantes para o seu letramento. Além disso, quem sabe também mostrar a eles que em contextos escolares de adolescentes e adultos é possível “voltar à in-

fância para reaprender a desenhar, a lidar com cores e formas e deixar que elas façam parte dos textos produzidos” (COSCARELLI, 2016, p. 12) em nosso dia a dia. Logo, o estudo apresentado neste artigo teve como objetivo identificar como se dão os processos de leitura e de produção de hipertextos multimodais por alunos de graduação em Letras, assim permitindo-nos identificar como os novos letramentos, incluindo a multimodalidade, uma de suas características primordiais, estão presentes no contexto acadêmico.

4 O GÊNERO APRESENTAÇÃO GRÁFICA ACADÊMICA

Segundo Komesu (2012), com a expansão dos cursos superiores no Brasil, sejam cursos presenciais ou a distância, os universitários têm cada vez mais contato com as práticas acadêmicas exigidas na universidade. Entretanto, ainda faltam momentos de reflexão sobre os gêneros textuais utilizados e, principalmente, falta estarem inseridos em comunidades em que esses gêneros são utilizados frequentemente com determinados propósitos. Por isso, Marinho (2010) comenta o estranhamento costumeiro entre professores universitários quando esses percebem como seus alunos não estão habituados a consumir e produzir os gêneros que circulam em suas aulas.

Marinho (2010) salienta que, apesar de atualmente termos livros, sites na Internet, cursinhos e, às vezes, disciplinas extracurriculares ensinando aos alunos universitários alguns gêneros acadêmicos, não há momentos suficientes de reflexão para os alunos se tornarem leitores e produtores proficientes em tais gêneros. Tal tarefa deveria ser de responsabilidade das disciplinas curriculares dos universitários, pois, segundo a autora, à luz da teoria bakhtiniana, os alunos deveriam aprender a manejar gêneros acadêmicos na própria esfera de conhecimento em que são constituídos, na universidade. É através da experiência que os alunos se tornarão letrados em determinados gêneros textuais. Afinal, ensaios, monografias, artigos científicos e resenhas não são conteúdos e práticas próprios da escola básica. Por isso, “o simples fato de o aluno ter sido aprovado no vestibular de uma boa universidade não garante que ele tenha familiaridade com os gêneros que lhe serão apresentados nas práticas acadêmicas” (MARINHO, 2010, p. 383).

Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, não foram somente os letramentos informais e de escola básica que se modificaram, mas também as práticas de leitura e escrita próprias da academia. Hoje, em ambiente eletrônico, o universitário tem acesso a conteúdo “ilimitado” a diferentes textos, não somente de caráter verbal, mas também de não verbal, que Komesu (2012) chama de recursos gráficos. Como já visto anteriormente, esses novos letramentos também criaram “diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar, falar, escrever num contexto institucional como o da universidade” (KOMESU, 2012, p. 78). Tais práticas discursivas estão aos poucos adentrando as salas de aula desse ambiente; entretanto, ainda é um processo lento e com poucos momentos de ponderação sobre sua repercussão. Ainda há certa resistência, mesmo na universidade, em trabalhar com diferentes semioses, principalmente nos cursos de licenciatura, os quais deveriam estar em maior sintonia com os letramentos e as multimodalidades com que seus alunos têm contato no seu dia a dia.

Na maioria das vezes, os letramentos são considerados conforme seus aspectos estruturais

(coerência, coesão, correção gramatical, estrutura do texto) e pragmáticos (prazos e participação em grupo) com relação a sua linguagem verbal, enquanto o diálogo entre multissemioses e hipermídias é deixado de lado (KOMESU, 2012). À vista disso, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que, na hipermodernidade, temos que ter como objetivo principal não somente ampliar o acesso do público às novas tecnologias, mas também qualificar os seus usos, havendo um pensamento crítico em torno das práticas sociais envolvidas. Além disso, trata-se também “da necessidade de observar todas as formas de comunicação – e não apenas a linguística – para o estudo da produção dos sentidos” (KOMESU, 2012, p. 82). Desta maneira, as atividades de produção textual devem considerar o todo, ampliando a visão do aluno sobre os contextos de atuação (MOTTA-ROTH, 2006).

Um dos exemplos de gênero textual que abarca as multissemioses e as hipermídias e que cada vez mais está presente nas universidades mundo afora é o que chamamos aqui de apresentação gráfica acadêmica. As apresentações gráficas acadêmicas são apresentações realizadas em contexto acadêmico, seja presencialmente ou virtualmente, que utilizam recursos multimídia e características hipertextuais em sua organização, devendo, então, ser vistas como um texto completo em si, não apenas como mero auxílio visual de uma apresentação oral. No entanto, apesar da nossa preferência em utilizar o conceito apresentação gráfica acadêmica, outros termos são utilizados na literatura, tais como apresentações virtuais (TABORDA; NUNES; ANTUNES, 2012), apresentações digitais (MOURA; OLIVEIRA, 2015), apresentações multimídia (AMATO, 2006), dentre outros. Por outro lado, o que é consenso na literatura é que as apresentações gráficas deveriam ser maior foco de pesquisa e estudo devido a sua frequente presença nas salas de aula.

Ainda hoje, quando se pensa em uma apresentação que utiliza recursos digitais e multimídias, nos remetemos a apresentações realizadas em *softwares* de criação de slides, principalmente o *PowerPoint* da Microsoft. As apresentações produzidas pelo *PowerPoint* têm como características serem lineares, ao mesmo tempo que fragmentadas. São essencialmente destinadas à esfera da oralidade, já que são projetadas para serem utilizadas como auxílio visual durante uma apresentação oral (SANTANA, 2016; CADENA; COUTINHO, 2015a). Contudo, quando estas apresentações foram transpostas para o mundo virtual da internet, estando acessíveis para pessoas de diferentes lugares em variados momentos, a apresentação compartilhada em websites como o *Slideshare* passou a não ter um apresentador explicando oralmente o que era mostrado nos slides, o que provocou mudanças em suas concepções. Atualmente, as apresentações gráficas possuem cada vez mais um caráter hipertextual ao proporcionarem ao leitor um texto multimodal repleto de hiperlinks, além de possibilitar que a edição possa ser realizada pelo próprio leitor.

Assim, Cadena e Coutinho (2015b) explicam que utilizamos as apresentações gráficas na área da educação, pois elas facilitam o compartilhamento de informações por permitir que a mensagem a ser transmitida em uma apresentação dure mais tempo. Além disso, exploram o visual, ampliando a compreensão e o repertório imagético, facilitando as relações com o mundo externo. Assim como a lousa tradicional, são artefatos gráficos mediadores de aprendizagem, mas com a diferença de serem produzidos previamente pelo professor (ou pelo aluno) e de poderem ser reutilizados.

Contudo, o uso da linguagem gráfica em sala de aula acaba sendo limitado porque a escolha

do professor é feita conforme a sua facilidade e familiaridade com a ferramenta, além de serem práticas já cristalizadas baseadas na vivência empírica (CADENA; COUTINHO, 2015b). Os professores acabam por repetir as estratégias devido à falta de oportunidade de pensar em outras possibilidades. E quando o artefato a ser utilizado deixa de ser novidade para o aluno (e também para o professor), quando o elemento motivador passa a ser rotina, torna-se banal. Por isso, devemos diversificar os nossos recursos gráficos, as nossas apresentações gráficas acadêmicas, explorando as multimodalidades e as hipermídias desse gênero hipertextual. Desse modo, este estudo visa a ampliar o repertório dos futuros professores quanto ao gênero, além de proporcionar momentos de reflexão sobre uma prática discursiva tão comum no meio acadêmico.

5 METODOLOGIA

A metodologia empregada neste trabalho é qualitativa, de cunho interpretativista e caráter exploratório descritivo, tendo como objetivo investigar como se dão os processos de leitura e produção escrita colaborativa de hipertextos multimodais em língua estrangeira por futuros professores. Consequentemente, as categorias de análise surgiram dos dados encontrados durante a pesquisa a fim de primeiramente entender os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero hipertextual aqui estudado. Logo, foram elaboradas tarefas a graduandos em Letras de uma universidade pública do sul do país, com ênfase em língua inglesa e com proficiência intermediária na língua. Essas tarefas foram realizadas em contexto presencial e em duplas, utilizando um laboratório de informática, voltadas à exploração da leitura e produção de gêneros hipertextuais acadêmicos em língua inglesa, no ambiente digital. Foi estabelecido anteriormente que o gênero a ser investigado nesta pesquisa seria a *apresentação gráfica acadêmica*, o qual já era conhecido pelos alunos universitários.

A geração de dados se deu através da gravação das conversas dos alunos nas duplas e através dos resultados obtidos nas tarefas. As etapas de geração de dados foram divididas conforme as principais tarefas dadas aos participantes, ou seja, três etapas ao total. Na primeira etapa da pesquisa, destinada principalmente ao processo de leitura, os informantes entraram em contato com as apresentações acadêmicas postadas na web, tendo como tema um assunto de sua escolha relativo ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Para tanto, os alunos exploraram websites destinados a esse gênero, tais como *Slideshare*, *Prezi* ou *NewHive*, à busca de cinco apresentações gráficas em língua inglesa para ler e analisar. Posteriormente à leitura dessas apresentações, as duplas escreveram suas impressões, em um documento conjunto no *Google Docs*, sobre os seguintes itens: a) características do gênero apresentação gráfica acadêmica; b) elementos recorrentes nas apresentações, além da linguagem escrita; c) atributos que chamam sua atenção nas apresentações; d) questões que mudariam nas apresentações, caso aqueles fossem seus trabalhos.

Após a aula de leitura e análise das apresentações, na segunda etapa da geração de dados, os alunos tiveram como tarefa criar uma apresentação gráfica sobre a temática ensino e aprendizagem de língua inglesa, em suas duplas. Foram sugeridas para os participantes da pesquisa algumas ferramentas online de criação de apresentações gráficas: *Prezi*, *Smore* e *NewHive*. Tais ferramentas permitem a ela-

boração de apresentações de modo dinâmico, com maiores características hipertextuais e multimodais. Com esta tarefa, foi possível depreender como os alunos incorporaram as características hipertextuais e multimodais em suas próprias apresentações.

Para que os alunos pudessem perceber a que ponto exploraram as possibilidades de criação em suas apresentações gráficas acadêmicas, a terceira e última etapa consistiu na leitura e análise das produções dos colegas. Cada dupla teve a tarefa de analisar no *Google Docs* uma apresentação, utilizando os itens de análise da primeira tarefa.

Por último, os alunos foram convidados a preencher um questionário sobre as suas percepções quanto às tarefas realizadas nesta pesquisa: (a) O que você acha que foi positivo e/ou negativo nas tarefas de pesquisa que você realizou? (b) Como você lidou com as ferramentas de criação de apresentação gráfica (*Prezi*, *Newhive*, *Smore*)? Como foi essa experiência? (c) Como você lidou com o processo de criar colaborativamente (em duplas) a apresentação gráfica? Quais foram os pontos positivos e/ou negativos? (d) Você tem outros comentários? Os dados obtidos neste questionário foram avaliados juntamente com os resultados obtidos através das tarefas.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Através dessas tarefas realizadas pelos alunos, esses puderam identificar as principais características de uma apresentação gráfica acadêmica, mas, ao mesmo tempo, entender que cada apresentação é diferente uma da outra devido às escolhas que o autor fez quanto à multilinguagens existentes em sua apresentação. Na primeira tarefa, os alunos tinham que escolher cinco apresentações, lê-las e analisá-las conforme os itens destacados pelos pesquisadores. O primeiro item tratava das características gerais do gênero apresentação gráfica acadêmica, em que os alunos destacaram principalmente elementos de sua estrutura. Segundo os alunos, uma apresentação deve ter pequenas sentenças, normalmente organizadas através de palavras-chave, com o objetivo de servir como lembretes ao apresentador. Ainda no âmbito da escrita, uma boa apresentação possui questões norteadoras que devem ser respondidas durante a apresentação ou deixadas em aberto com a intenção de fazer o leitor refletir sobre o assunto. Diferentes mídias, além da escrita, são muito importantes, de acordo com os participantes, principalmente as visuais, pois são uma maneira de chamar a atenção do leitor. Basicamente o autor deve se esforçar, utilizando diferentes linguagens, para mostrar bons argumentos ao leitor ao ponto de convencê-lo sobre o assunto.

Os alunos ainda frisaram que, por se tratar de um gênero acadêmico, deve haver certa formalidade na apresentação, a qual vai desde a linguagem escrita até a organização dos “slides”. A Tabela 1 mostra uma sintetização das respostas dos participantes da pesquisa:

A) Características do gênero apresentação gráfica acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> ● Pequenas sentenças/palavras-chave; ● Diferentes mídias, principalmente visuais; ● Questões norteadoras; ● Boa argumentação; ● Formalidade: linguagem escrita formal, pano de fundo “clean”, objetividade, clareza, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências, citações, informações sobre os autores.
---	--

Tabela 1: Características do gênero *apresentação gráfica acadêmica* apontadas pelos participantes

Com relação à quantidade de linguagem escrita que deve haver nos slides, uma aluna chegou à conclusão de que, quando as apresentações possuem poucos textos e esses estão em forma de tópicos, normalmente isso se deve ao fato de que haverá um apresentador explicando o assunto ali presente; por outro lado, quando as apresentações são postadas na web, é necessária uma quantidade de texto maior para que assim o conteúdo seja bem explicado somente com a apresentação. Ou seja, dependendo do propósito, do contexto ou ainda da temática da apresentação, suas características vão mudar. Os alunos também salientaram as diferenças geradas pelas ferramentas utilizadas para criação ou hospedagem das apresentações. O *Prezi*, por exemplo, permite uma maior dinamicidade, enquanto o *Slideshare* acaba tornando a apresentação mais enrijecida e tradicional e, por isso, baseada em maior linguagem escrita.

Já no segundo item de análise, os alunos tiveram que identificar linguagens diversas da modalidade escrita, utilizadas pelos autores das apresentações. Os alunos conversaram nas duplas a fim de localizar e classificar as modalidades existentes nas apresentações e muitas dúvidas surgiram justamente sobre como denominá-las, como visto no diálogo a seguir:

<p><i>Amanda: How can we call - (.) can we call this (.) a balloon? (.) or -</i></p> <p><i>Luís: [I don't know] (.) a frame</i></p> <p><i>Amanda: A frame?</i></p> <p><i>Luís: A frame (.) circles size</i></p> <p><i>Amanda: [Yes] (.) abam (.) good (.) good</i></p>
--

Figura 1: Diálogo entre Amanda e Luís²

Após essa primeira análise, os alunos identificaram diversas modalidades de linguagem nas apresentações, inclusive modulações da própria linguagem escrita, como as diferentes fontes de texto e as diferentes cores empregadas neles. Eles chegaram à conclusão de que a multimídia utilizada torna cada apresentação diferente uma da outra, mesmo se as apresentações tratarem sobre o mesmo assunto. Na Tabela 2 segue uma lista de modalidades de linguagem que os alunos encontraram em suas análises:

² Por razões éticas de pesquisa, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.

B) Elementos recorrentes nas apresentações, além da linguagem escrita	Imagens, gráficos, infográficos, fluxogramas, vídeos, áudios, cores, mapas conceituais, tabelas, balões, nuvens, linhas de tempo, efeitos de transição, ícones, símbolos, <i>gifs</i> , diferentes formas geométricas, setas, <i>layouts</i> diferentes.
---	--

Tabela 2: Elementos recorrentes nas apresentações, além da linguagem escrita

No item C da primeira tarefa (atributos que chamam sua atenção nas apresentações) vemos várias reflexões dos alunos quanto à natureza do gênero apresentação gráfica acadêmica, assim como a multimodalidade e a hipertextualidade presente nas apresentações. Por exemplo, os alunos perceberam que o *layout* é um fator importante nas apresentações, porque motiva o leitor a prosseguir a leitura, agindo como um apelo visual. A diversidade de linguagens e como uma se encaixa com a outra no texto foi outro ponto destacado. Títulos chamativos, comparações de informações, prós e contras do assunto principal são outros artifícios que não só mantêm o leitor atento, mas também o convencem sobre o assunto. Por fim, os alunos se interessaram pelos links disponibilizados pelos autores das apresentações, que convidam o leitor a continuar lendo, e pela organização de apresentações em blocos, os quais fazem com que o leitor escolha a ordem da sua leitura, isto é, os alunos conseguiram identificar aspectos hipertextuais nas apresentações. Podemos ver as características hipertextuais sendo mencionadas no diálogo a seguir:

Raquel: Because if you go like this and that (.) it follows the order (.) maybe we can specify this one (.) the text (.) because (.) I think you don't (.) you don't - (.) or maybe it can be one presentation (.) just say that (.) anyone can follow (.) any order (.) because - (.) no no no (.) I think we can write it there (.) but just explain (.) that is possible to choose

Bianca: We can read - (.) we can say that it is as you want (.) all of this together (.)

Bianca: You erased it? (.) you can say- (.) you can follow the order that you want? (.) if you click on the - (.) because (.) if you go (.) through the arrows here - (.) if you follow your - (.) if you go (.) to the right of the presentation (.) you can see anything (.) it is a good point

Figura 2: Diálogo entre Raquel e Bianca

No último item desta primeira tarefa (questões que os alunos mudariam nas apresentações, caso aqueles fossem seus trabalhos) os alunos destacaram a quantidade de texto, que normalmente é muito grande, a má qualidade das imagens, a poluição visual de apresentações muito decoradas, a pouca diversidade de mídias, as informações vagas ofertadas pelo autor e a organização confusa dos slides. A falta de elementos essenciais de apresentações acadêmicas, como conclusão ou referências, também foi notada.

As apresentações produzidas pelos alunos na segunda tarefa foram bem diversas - não somente na temática, mas também na sua construção, o que comprova as observações feitas pelos mesmos na primeira tarefa. Comparando as respostas dadas na primeira tarefa sobre o que é uma apresentação gráfica acadêmica e seus elementos com a produção dos alunos, na segunda tarefa podemos concluir que suas ideias foram postas em prática, mas com certo receio. Muitos alunos disseram durante a pesquisa, nas gravações ou no questionário, que era a primeira vez que utilizavam os *websites Prezi, Smore e NewHive*, e talvez por isso não utilizaram todo o potencial que esses sites possuem. A maioria dos alunos optou por utilizar o *Prezi*, o *website* mais conhecido por eles, e duas duplas ainda utilizaram o

tradicional *PowerPoint*.

Com relação às características apontadas por eles anteriormente sobre o gênero apresentação gráfica acadêmica, os alunos, no geral, utilizaram pouco texto e apresentaram a estrutura formal que o contexto pedia. As perguntas norteadoras também apareceram nas apresentações. Quanto à multimodalidade de linguagens, os alunos exploraram pouco, utilizando mais texto escrito e imagens. Entretanto, se contarmos todas as apresentações juntas, podemos ver uma diversidade de linguagens:

Elementos recorrentes nas apresentações dos alunos, além da linguagem escrita	Imagens, diagramas, flechas, vídeos, tabelas, cores, balões, efeitos de transição (<i>Prezi</i>) e mapa conceitual.
---	---

Tabela 3: Elementos recorrentes nas apresentações dos alunos, além da linguagem escrita

É importante salientar que os *websites* ajudam a facilitar ou dificultar em certos pontos: o *NewHive* (Figura 3), por exemplo, permitiu aos alunos fazerem uma apresentação mais dinâmica e não-linear em que poderiam ser construídas caixas de textos intercaladas por imagens, permitindo assim a hipertextualidade; o *Prezi* (Figura 4), por sua vez, permitiu fazer apresentações dinâmicas com efeitos de transição e pontos de interconexão entre os “slides”, porém manteve a sequência que o autor escolheu “congelada”; por último, o *Smore* (Figura 5) foi o que menos facilitou a tarefa, pois a sua estrutura linear levou os alunos a utilizarem muito texto escrito, não somente os conceitos básicos necessários, além de terem utilizado pouco tipos de mídias. As apresentações realizadas no *PowerPoint* foram as que apresentaram mais texto escrito e organização linear.



Figura 3: Exemplo de apresentação criada no *NewHive*



Figura 4: Exemplo de apresentação criada no *Prezi*

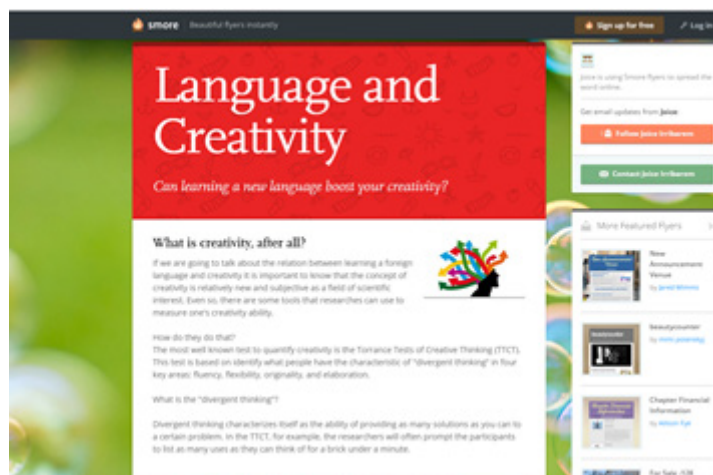


Figura 5: Exemplo de apresentação criada no Smore

A diversidade e a falta de padrões prevaleceram: algumas apresentações eram simples no *layout*, não chamando tanta atenção; outras eram simples, mas bem completas; e algumas usaram muitas cores e diferentes *layouts*. Uma apresentação utilizou muitas imagens sincronizando-as com o texto escrito, outra não utilizou imagens e uma ainda utilizou imagens sem relação com o assunto. Poucas apresentações exibiram links que levassem o leitor a continuar lendo. Algumas apresentações expuseram informações sobre os autores, poucas sobre a universidade e muitas não apresentaram nenhuma informação de dados acadêmicos - contudo, uma apresentou não somente o nome dos autores, como também uma breve descrição deles e fotos de cada um. A maioria criou títulos chamativos e trabalhou com temas bem interessantes. Assim, durante a tarefa os alunos exploraram novas ferramentas e perceberam que há outras alternativas para a produção de apresentações gráficas acadêmicas.

Na última tarefa os alunos puderam analisar as produções de seus próprios colegas, indicando o que poderia ter sido feito de forma a tornar as apresentações mais interessantes. Ao final desta tarefa os alunos chegaram à conclusão, como mencionado por eles nos questionários, que, através das tarefas desta pesquisa, puderam refletir sobre como funciona a dinâmica das apresentações e entender melhor como fazer o leitor/espectador se envolver com a apresentação, ou seja, refletir como criar apresentações hipertextuais e multimodais que se relacionem com seus interlocutores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Paiva (2013), a maioria dos professores acaba aprendendo como utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação em contextos informais, seja pela tentativa e erro, por oficinas, blogs e tutoriais ou ainda através da ajuda dos próprios alunos, contudo, raras vezes aprendem durante a sua formação nas universidades. A reflexão sobre como utilizar as TICs como mediadoras de aprendizado, então, poucas vezes existe. Com este estudo, pretendíamos entender como futuros professores de língua estrangeira utilizam as novas tecnologias em seu dia a dia de estudantes, mas ao final também foi possível proporcionar um momento de reflexão sobre um gênero textual já conhecido e sobre o

leque de possibilidades que diferentes ferramentas digitais podem lhes proporcionar.

Nas tarefas realizadas neste estudo, os alunos de graduação em Letras mostraram-se inicialmente com receio em utilizar outras modalidades de linguagem que não a escrita, além de várias vezes optarem por seguir o modelo de apresentação gráfica acadêmica tradicional, linear e não dinâmica ou interativa. Esse medo de arriscar ao utilizar uma nova ferramenta acrescentando novas mídias foi aos poucos dissipado no decorrer das tarefas, ao ponto de os próprios alunos perceberem ao final que suas criações poderiam ser mais exploradas, em termos de multimodalidade e hipertextualidade.

Logo, uma contribuição deste estudo foi trazer a esses estudantes, futuros professores, a prática com diferentes linguagens, de modo que refletissem sobre os múltiplos significados vinculados ao texto digital. Ademais, também foi possível fomentar reflexões sobre a hipertextualidade, de modo que os alunos ponderassem sobre o quanto o papel do leitor pode se conectar com o do produtor de um hipertexto.

REFERÊNCIAS

AMATO, A. C. M. Apresentação Multimídia. In: MORAES, I. N.; AMATO, A. C. M. Metodologia da Pesquisa Científica, p.285-296, 2006.

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América latina e no Caribe*. Washington, D. C.: The World Bank, 2014, 53 p.

CADENA, R.; COUTINHO, S. G. Investigando projeções: critérios para a análise de apresentações digitais de slides. In: *Anais [Pôster] do 7º Congresso Internacional de Design da Informação/Proceedings*. São Paulo: Blucher, p. 1276-1282, 2015a.

CADENA, R. A.; COUTINHO, S. G. O professor e a elaboração de materiais didáticos gráficos para a visualização coletiva de informações. In: *V Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Língua Estrangeira & do IV Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos*, 2016, Recife. Anais do V SILID & IV SIMAR, 2015b.

COSCARELLI, C. V. Apresentação: Abrindo a conversa. In: ____ (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-30.

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

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, 119 p.

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 1º sem, 2012.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Sample 'the new' in New Literacies. In: LANKSHEAR, C; KNOBEL, M (ORG). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2006. vol. 29, cap. 1, p. 1-24.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, 212 p.

MARCUSHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensi-*

no, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 368-386, 2010.

MOURA, J. B. de.; OLIVEIRA, L. R. O impacto da formação inicial de professores nas apresentações digitais em educação. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, vol. extr., n. 13, p. 11-14, 2015.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set/dez, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.v. 2, p. 209-230.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. L. Hipertexto e saberes docentes. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 206-218, mai/ago, 2018.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: _____. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 115-145.

SANTANA, F. de J. S. O gênero textual apresentação em *Powerpoint* na sala de aula: um estudo de caso. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 23, n. 33, p. 203-225, jan/jun., 2016.

TABORDA, M.; NUNES, S.; ANTUNES, V. Apresentações Virtuais Multimídia: A experiência do LaTIC/UERJ. In: *Anais do Simpósio Internacional de Educação à Distância*, Universidade federal de São Carlos, 2012, p. 1-13.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-30.

Mariana Backes Nunes

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Possui graduação em Letras Licenciatura Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
E-mail: marianabackesnunes@gmail.com

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos

Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de língua inglesa. Possui doutorado em Informática na Educação pela UFRGS e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: patricia.campelo@ufrgs.br

Enviado em 10/08/2019.

Aceito em 30/09/2019.