

Processo de textualização verbo-visual: análise de princípios de diagramação e seus efeitos de sentido em práticas letradas acadêmicas

Fabiana Komesu
Universidade Estadual Paulista
Renira Rampazzo Gambarato
National Research University, Higher School of Economics
Luciani Tenani
Universidade Estadual Paulista

Title: *Visual Textualization Process: Analysis of Visual Communication Principles and its Effects on Meaning-Making within Academic Literacy Practices*

Abstract: *This paper discusses the so-called "hidden" aspects of literacy (STREET, 2009) as indices of social presumptions (VOLOSHINOV, BAKHTIN, 2013; CORRÊA, 2011), aiming at reflecting, from a linguistic and discursive viewpoint, on the appropriation of visual communication principles currently recognized in the semiotic studies and inserted in multimodal communicative practices. The material is composed by 25 texts produced by students in semi-presential courses in the São Paulo State University, Brazil. The goal of the analysis of this material is to contribute with the literacy studies especially with regard to academic literacy studies in digital context, considering direct and/or indirect contact, increasingly frequent and precocious, between social groups and information and communication technologies.*

Keywords: *Literacy. Digital Literacy. Multimodality. Writing. Internet.*

Resumo: *Este trabalho discute os chamados aspectos "ocultos" dos letramentos (STREET, 2009) como índices de presumidos sociais (VOLOSHINOV, BAKHTIN, 2013; CORRÊA, 2011), na tentativa de refletir, de uma perspectiva linguístico-discursiva, sobre a apropriação de princípios da diagramação, reconhecidos em estudos semióticos no tratamento investigativo do processo de textualização verbo-visual na contemporaneidade, nas chamadas práticas comunicativas multimodais. O conjunto do material é formado de 25 textos produzidos por universitários em contexto semipresencial, numa universidade pública do Estado de São Paulo, Brasil. A partir da análise desse material, tenciona-se contribuir com os estudos de letramento, em particular, no que se refere aos estudos de letramento acadêmico em contexto digital, considerando-se contato direto e/ou indireto, cada vez mais frequente e precoce, entre grupos sociais e tecnologias de informação e comunicação.*

Palavras-chave: *Letramento. Letramento Digital. Multimodalidade. Escrita. Internet.*

Introdução

Neste artigo, buscamos expandir reflexões iniciadas em Komesu (2012; 2013), retomadas em Komesu e Gambarato (2013), no que se refere à investigação dos letramentos acadêmicos no processo de textualização verbo-visual em contexto de Educação a Distância (EaD) semipresencial. Se nesses trabalhos anteriores o objetivo era contribuir com os estudos da linguagem quanto ao estabelecimento de critérios para a investigação da integração entre semioses diversas na constituição de conceito de “texto” não restrito ao reconhecimento da base gráfica, o presente estudo busca discutir, por sua vez, os chamados aspectos “ocultos” dos letramentos (STREET, 2009) como índices de *presumidos sociais* (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 2013; CORRÊA, 2011), na tentativa de refletir, de uma perspectiva linguístico-discursiva, sobre a apropriação de princípios da diagramação, reconhecidos em estudos semióticos no tratamento investigativo do processo de textualização verbo-visual, nas chamadas práticas comunicativas multimodais. Tenciona-se, assim, contribuir com os estudos de letramento, em particular, no que se refere aos estudos de letramento acadêmico em contexto digital, considerando-se contato direto e/ou indireto, cada vez mais frequente e precoce, entre grupos sociais e tecnologias de informação e comunicação.

Numa revisão da abordagem do conceito de “letramento” (*literacy*) em estudos dos campos de (i) aprendizagem, (ii) cognição, (iii) prática social e (iv) texto, Street (2006) destaca o fato de que os estudos de letramento, em nível conceitual e aplicado, seriam beneficiados com a aproximação do componente da prática social dos letramentos ao das práticas comunicativas multimodais, reconhecidas em trabalhos como os de Kress e Van Leeuwen (2001), Cope e Kalantzis (2000), Pahl e Rowsell (2005), para citar alguns dos autores mencionados por Street (2006), mas também em trabalhos do próprio Street (2003), em outros de Kress (2009), Kress e Van Leeuwen (1996), Xavier (2002), Levine e Scollon (2004), Knobel e Lankshear (2007), Buzato (2007), Coiro *et al.* (2008), Jewitt

(2009), Rojo (2009), Lemke (2010), Monte Mór (2010), Lankshear e Knobel (2011), para fazer referência a alguns dos autores que têm se voltado a essa articulação entre letramentos e multimodalidade na contemporaneidade.

Da perspectiva dos estudos linguísticos e aplicados, destacamos, no cenário da produção acadêmica no Brasil, a criação em 2010 do Grupo de Trabalho (GT) *Linguagem e Tecnologias* vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Hipertexto, gênero digitais, multimodalidade, letramentos digitais, dentre outros, são temas investigados pelos pesquisadores do grupo. Ainda no cenário brasileiro, ressaltamos a emergência de números especiais de periódicos qualificados voltados à temática mais abrangente das múltiplas linguagens atravessadas por tecnologias de informação e comunicação,¹ à temática mais particularizada, a da análise da verbo-visualidade, na contribuição com os estudos discursivos, a exemplo do número temático da Revista Bakhtiniana (2013). A esse respeito, destacamos que a investigação da verbo-visualidade e da multimodalidade, na relação com novas materialidades, foi o tema escolhido para o *V Colóquio da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso* (ALED-Brasil), realizado em 2014.

De nosso ponto de vista, esses acontecimentos são *réplica* tanto a práticas discursivas de leitura e escrita em atividade no contexto digital (mas não apenas) quanto à produção científico-acadêmica que busca descrever e interpretar essa dinâmica da linguagem; indiciam, de maneira forte, relevância de um trabalho de revisão conceitual, a exemplo da revisão do conceito de “letramento” na relação com o extraverbal, no tratamento do processo de textualização verbo-visual na contemporaneidade.

¹ Para citar alguns: Crop (2007); Linguagem em (dis)curso (2009); Trabalhos em Linguística Aplicada (2010); (Con)Textos Linguísticos (2013); Linguagem & Ensino (2014).

Aspectos “ocultos” dos letramentos como índices de *presumidos sociais*

Numa revisão do que seria “novo” em “Novos Estudos de Letramento” (*New Literacy Studies*), Lankshear e Knobel (2011) concebem, por um lado, “novo” modo de produção de práticas de leitura e escrita, de uma perspectiva de fenômeno social não restrito à capacidade cognitiva individual, por outro, como associado a “mudanças sociais, econômicas, culturais, intelectuais e institucionais em curso contínuo”,² o que mostra, em nossa avaliação, a consideração de aspectos diversos para a concepção de “letramento”.

É sabido que a ênfase na investigação da relação entre práticas de leitura e escrita e um “exterior” que lhe seria condicionante – identificado, por autores como Heath (1983), Street (1984), Barton (1994), Graff (1994), Tfouni (2006), Kleiman (1995), dentre outros, a estruturas de poder e autoridade, interesses de grupo, legitimidade de identidades num contexto sócio-historicamente situado – aparece, de certo modo, como *resposta* à concepção de letramento mais próxima a um “modelo autônomo” de escrita (STREET, 1984, p. 1), supostamente “neutro” ou “técnico”, o que seria esperado, por alguns, no processo de alfabetização.³

No conflito entre aquisição do código (neutra, técnica, imparcial) vs. prática social (histórica e ideologicamente regida), entre capacidade cognitiva individual vs. competência sócio-histórica para lidar com práticas discursivas de leitura e escrita numa determinada sociedade, emergem os estudos dos letramentos acadêmicos, entendidos, por Lea e Street (2006),

² “social, economic, cultural, intellectual, and institutional changes are continually at work”, nas palavras de Donna Alvermann no Prefácio à obra de Lankshear e Knobel (2011, p. ix).

³ Kleiman (1995) é uma das autoras que adverte que o processo de alfabetização, comumente associado à competência individual para aquisição de códigos (alfabético, numérico) no contexto escolar, é apenas um dos tipos de práticas de letramentos (KLEIMAN, 1995, p. 20), não sendo, portanto, “a” prática de leitura e escrita por excelência.

como práticas sociais de leitura e escrita situadas num determinado contexto, as quais abrangeriam do ensino fundamental ao universitário e ao pós-graduado. Para Lea e Street (2006, p. 369-370), essa concepção tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade e coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico.

Retomamos de maneira breve os conceitos de “letramento” e de “letramentos acadêmicos” para refletir com Street (2009) sobre o que esse autor denomina de aspectos “ocultos” dos letramentos acadêmicos. Por ocasião da investigação de ensaios acadêmicos redigidos por doutorandos numa universidade norte-americana, o autor destacou o fato de aspectos cobrados na avaliação feita por supervisores, assessores e editores de revistas nem sempre ficarem evidentes no processo de ensino das práticas letradas acadêmicas. Esses aspectos “ocultos” – com aspas, como lembra Corrêa (2011, p. 334) – são, em particular, ligados à inscrição da voz e ao grau de envolvimento de quem escreve; à explicitação da contribuição a ser dada, considerando-se a perspectiva em que o texto se apoia; ao estabelecimento oportuno dos propósitos do ensaio (STREET, 2009, p. 11-12; CORRÊA, 2011, p. 334), numa crítica evidente a emprego de listas padronizadas de itens a serem seguidos na produção textual acadêmica tomada, muitas vezes e simplesmente, como “estrutura”.

Observamos que essa *distância – lacuna, descompasso* – entre expectativas projetadas pela instituição e por seus representantes, entre o oferecimento de condições para produção do texto e aquilo que o aluno efetivamente consegue produzir tem sido objeto de discussão dentre pesquisadores que se ocupam dos estudos de letramento em diferentes níveis de ensino.⁴ De nosso ponto de vista, o fato de o sujeito poder colocar em evidência múltiplas semioses – por exemplo, na inserção de texto de base semiótica gráfica em imagem estática ou em movimento; na inserção de arquivo de base sonora em

⁴ Ver, por exemplo, Lillis (1999), Fiad (2011) e Fischer (2012).

imagem; no uso de *links* (texto de base gráfica) em documentos e/ou imagens estática e/ou em movimento, nos diferentes dispositivos móveis, em práticas comunicativas multimodais – no processo de textualização verbo-visual é oportunidade para o pesquisador pensar, para a pesquisa e para o ensino, conflito vivenciado pelos sujeitos no processo de ensino/aprendizagem de (novas) práticas letradas em emergência.

Uma maneira de lidar com esse conflito seria, com os estudos etnográficos, considerar, nas palavras de Corrêa (2011, p. 334), “a partir de informantes tomados como ideais”, um “investimento seguro no caráter unívoco dos dados, obtidos a partir de entrevistas, enquetes e depoimentos”. É como se, para identificar e compreender conflitos vividos por esses sujeitos no processo de textualização, o pesquisador, linguista e/ou pedagogo, se propusesse a entrevistá-los ou deles coletasse depoimentos ou, ainda, se dispusesse a participar da atividade “fazendo as vezes” de quem produz o texto e, desse modo, pudesse dessas situações “extrair” conclusões dada a “origem atestada” das informações.

Sem deixar de olhar para sujeitos empíricos e determinações dos espaços sociais em que se dão as práticas letradas, Corrêa (2011, p. 335) propõe, de uma perspectiva discursiva, a consideração de sujeitos discursivos e de espaços sociais tomados como “captáveis seja nas relações intertextuais, seja nas relações intergenéricas, seja nas relações interdiscursivas”, na tarefa de recomposição de dados etnográficos *a partir* do texto. Dito de outro modo, o procedimento que o autor defende é de privilegiar “o texto efetivamente produzido” e não a “busca da origem” (supondo que seja possível) do que teria motivado o aparecimento do texto. Trata-se, para Corrêa (2011, p. 340-341), da passagem de uma perspectiva interacional, “restrita ao encontro presencial entre dois interlocutores (onde falam sujeitos empíricos)”, a uma perspectiva dialógica, “marcada tanto pelo encontro presencial quanto pelos encontros em ausência (onde falam sujeitos do discurso)”, numa réplica, portanto, “ao já-enunciado, que, situado no processo discursivo, historiciza a ocupação do lugar de sujeito.”

Como destacado em Komesu e Gambarato (2013), as reflexões de Corrêa (2011) sobre as perspectivas etnográfica e discursiva no ensino de escrita (título, aliás, de seu artigo) interessam-nos à medida que permitem investigar, de uma perspectiva linguístico-discursiva, a emergência de conflitos entre o que é esperado pelas instituições e o que é efetivamente produzido pelos sujeitos no processo de textualização verbo-visual em contexto digital (mas não somente), de maneira particularizada, na apropriação de princípios de diagramação, reconhecidos também em estudos semióticos voltados à multimodalidade. Corrêa (2011) propõe discutir como aspectos “ocultos” dos letramentos acadêmicos, na denominação de Street (2009), podem ser pensados como índices de *presumidos sociais* (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 2013) constitutivos da produção de sentidos nos enunciados concretos, atuando, segundo Corrêa (2011), como *presumidos dos gêneros de discurso*.

Com efeito, Voloshinov/Bakhtin (2013, p. 5, grifos no original), no âmbito da discussão sobre o problema da poética sociológica, concebem que o enunciado concreto traz à cena instância sociocultural ampla, o *presumido*, “*horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes*, o sentido global do enunciado”, por meio do qual emerge “unidade indissolúvel” na linguagem. Não se trata de “fenômeno puramente linguístico”, nem de “força mecânica” que agiria de “fora para dentro”, nem de “ato físico-subjetivo (um pensamento, uma ideia, um sentimento)” do falante da língua. Na consideração dos autores, o “individual e o subjetivo têm por trás, aqui, o *social* e o *objetivo*” “das condições reais da vida que geram uma comunidade de julgamentos de valor” *presumidos*, “atos regulares e essenciais.” (2013, p. 6, grifos no original). O *extraverbal* seria, assim, contexto que se abre *a partir* do ato de dizer sem o qual a palavra não pode ser tomada como “locação plena de significado para o ouvinte” (2013, p. 5). O conjunto de *presumidos*, fundamental para a produção de sentidos nos enunciados concretos, não se limita nem é efeito, no entanto, de situação externa imediata; dito de outro modo, não é a situação

externa imediata em que os atos de dizer ocorrem que impõem a valoração desses enunciados.⁵

Interessa-nos, em acordo com Corrêa (2011), observar como a noção de “extraverbal” pode contribuir para uma reflexão sobre aspectos “ocultos” dos letramentos acadêmicos, comentados em Street (2009). Para Corrêa (2011, p. 344), “a temática em que o gênero se inclui, o quadro institucional em que é produzido e as perspectivas que, de fora do texto, o orientam são fatores que podem, em parte, estar presumidos no gênero”, o que permitiria cunhar a expressão “presumidos dos gêneros do discurso”. Ainda para o autor, o fato de o presumido social acompanhar toda produção de sentido explicaria “omissão, nem sempre consciente, de determinadas características do gênero no ensino” (2011, p. 344), razão pela qual “estar atento, por exemplo, à voz, ao ponto de vista e ao propósito de um texto para evitar que se tornem aspectos ‘ocultos’ do letramento acadêmico não garante que outros aspectos não se tornem ocultos e não componham, do mesmo modo, o sentido do texto” (2011, p. 344).

Essas reflexões sobre o “extraverbal” na associação com práticas de letramentos acadêmicos são relevantes, considerando-se o processo de textualização verbo-visual na contemporaneidade, em particular, no que se refere à apropriação de princípios de diagramação. De nosso ponto de vista, esse processo se dá na ordem do conflito, considerando-se divergências entre as expectativas projetadas pela instituição e por seus representantes, entre o oferecimento de condições para produção do texto e aquilo que o aluno efetivamente consegue produzir em diferentes níveis de ensino, incluído o superior. No caso de universitários em formação em contexto semipresencial, objeto de investigação deste artigo, poder-se-ia dizer que a “capacitação” por meio do ensino de habilidades tomadas como

⁵ Essas observações sobre o *extraverbal* no âmbito da discussão sobre o *presumido* foram feitas pelo professor doutor Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (Universidade de São Paulo) em entrevista pessoal em janeiro de 2014 e merecem crédito explícito.

imprescindíveis para a proficiência técnica com ferramentas digitais em múltiplos formatos seria condição suficiente para o trabalho bem-sucedido com textos verbo-visuais, ao menos, para certa perspectiva de educação profissional. Há também a se considerar investimento teórico, por parte da instituição, em fazer o universitário refletir sobre concepção ampla de linguagem, dissociada da relação única com escrita, por exemplo. Se, do ponto de vista da instituição, há cuidados no levantamento prévio de possíveis problemas ligados a determinações dos espaços sociais em que se dão as práticas letradas, se há incansáveis tentativas de tornar as instruções acadêmicas inequívocas, por que, ainda assim, o texto efetivamente produzido parece ser (e quase sempre é) distante do que foi solicitado pela instituição ao produtor?

A resposta a essa questão é dada por meio da análise de princípios de diagramação de textos produzidos por universitários em ambiente digital, sobre os quais passamos a tratar na próxima seção.

Material e Métodos

O conjunto do material é formado de 25 textos produzidos por universitários do Curso Pedagogia semipresencial da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), Brasil. Esse conjunto se refere à produção daqueles que autorizaram, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp, uso do material.⁶

Destaca-se que a atividade em questão estava inserida na disciplina de “Educação e Linguagem”. Quando do cumprimento da atividade, os universitários já haviam estudado

⁶ Os procedimentos éticos de coleta e utilização do material foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Unesp (parecer CEP/IBILCE/UNESP n.º. 059/10), razão pela qual os nomes dos escreventes foram suprimidos. No que se refere a demais aspectos, os textos reproduzidos seguem como no original.

conceitos como *linguagem* e *língua*, mediante textos que integravam recursos semióticos diversos (gráfico, imagético em movimento, sonoro, dentre outros). O enunciado da atividade apresentava cinco aspectos fundamentais e um aspecto não obrigatório a serem observados pelos universitários. Com base na leitura de material complementar – quadro intitulado “Significado das cores”, em *Teoria e Prática de Diagramação*, de Collaro (1996) (1º. aspecto) –, o universitário deveria procurar, pelo menos, um exemplo de produto caracterizado por uma das 12 cores apresentadas no referido quadro (2º. aspecto).⁷ Havia sugestão de embalagem de produto de alimento, de limpeza ou qualquer propaganda ou programa de televisão (3º. aspecto). O produto escolhido deveria ser “descrito em detalhes” (4º. aspecto), com explicação sobre a associação entre cor e significação pretendida (5º. aspecto). Uma das recomendações da atividade era para, “se for possível, postar a imagem do produto no arquivo” (aspecto, portanto, não obrigatório na atividade).

O tratamento qualitativo-interpretativo dado ao conjunto do material fundamenta-se, como explicitado, em pressupostos linguístico-discursivos, numa abordagem sócio-histórica dos usos da escrita. Mobiliza, como ferramenta para análise, princípios da diagramação, na avaliação da organização visual do texto produzido pelo universitário. A diagramação (ou paginação) refere-se à disposição dos elementos constituintes do texto (fonte, espaçamento, imagem, cabeçalho, etc.) no espaço da página. As principais diretrizes de diagramação envolvem, por exemplo, noções de hierarquia tipográfica, legibilidade, proximidade, alinhamento, contraste e repetição. Na análise dos dados, ressaltamos princípios de proximidade, alinhamento e repetição dada a natureza da atividade proposta, considerando-se os textos efetivamente produzidos pelos universitários. É por meio da mobilização desses conceitos que tencionamos discutir aspectos “ocultos” dos letramentos como

⁷ Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/58>>. Acesso em: 21 jan.2013.

índices de *presumidos sociais* na apropriação de princípios da diagramação.

Análise dos dados

A maioria dos universitários participantes da pesquisa (23 dentre 25) apresentou exclusivamente um exemplo no contexto da atividade (figura 1) e dois dos alunos (22.A.05 e 37.A.05)⁸ apresentaram um exemplo para cada uma das 12 cores propostas (2º. aspecto). Portanto, o número total de dados analisados é de 47 (100%).

Figura 1 - Apresentação de exclusivamente um exemplo no contexto da atividade (01.A.05)



A análise qualitativo-interpretativa busca enfatizar, no processo de textualização verbo-visual das produções efetivamente realizadas pelos universitários, três dos princípios

⁸ A codificação dos elementos separados por ponto se refere a: identificação do escrevente representada por número aleatoriamente atribuído ao nome; tipo de proposta de produção textual no conjunto do material e número da proposta segundo classificação no *Caderno de Formação* (2010).

básicos de diagramação, a saber, proximidade, alinhamento e repetição, reconhecidamente relevantes também para os estudos de práticas comunicativas multimodais, por tratar do modo de composição do texto e do traço de inteligibilidade.

O princípio de proximidade é regido por organização, em unidades visuais, de elementos da composição relacionados entre si, pois “proximidade física implica uma relação”⁹ (WILLIAMS, 2008, p. 15). Nos estudos de diagramação, o objetivo da proximidade é agrupar itens para que se tornem unidade visual coerente e “facilitem” o entendimento do que se pretende. Quando o agrupamento é apropriado, isto é, convencionalmente aceito, o leitor reconhece onde deve começar a leitura e percebe quando ela termina. O controle dos espaços em branco exerce papel fundamental para criar a relação ou separação dos elementos do texto, como a noção de parágrafo, por exemplo. É o espaço que define grupos de elementos.

Pela natureza do princípio de proximidade, consideramos as 25 produções textuais como total e não os 47 dados coletados. O modo de organização nessas produções textuais é a base para compreender como a noção de proximidade foi tratada pelos universitários. Na maioria das produções textuais, correspondente a 84%, há agrupamento coerente entre os elementos constituintes do texto (figura 2), o que equivale a dizer que os elementos foram reunidos sem espaços em brancos que comprometessem a unidade visual do conjunto; três dos 25 textos apresentaram espaços em branco dispensáveis, comprometendo parcialmente a unidade visual; apenas um aluno (4% do conjunto total) apresentou elementos excessivamente desconectados entre si.

⁹ “physical closeness implies a relationship” (WILLIAMS, 2008, p. 15).

Figura 2 - Exemplo sem espaços em branco que comprometam a unidade visual do conjunto (34.A.05)



De nosso ponto de vista, esses dados são justificados por duas razões principais. Primeiramente, pelo fato de que a maioria absoluta dos universitários (92%) apresentou apenas um dado como resposta à atividade proposta, reduzindo, portanto, nível de dificuldade em manter a proximidade entre os elementos mobilizados. Mas esta não seria a única razão para o que foi encontrado nas produções textuais verbo-visuais. A noção “intuitiva” de agrupamento que os sujeitos apresentam, independentemente do nível de formação acadêmica, é reflexo de contato direto ou indireto com práticas sociais letradas diversas, não apenas aquelas vistas em ambiente escolar/acadêmico. Produções textuais verbo-visuais manuscritas, impressas e eletrônicas, em diferentes suportes, produzidas por diferentes grupos sociais “dialogam” nesse processo de textualização e na concepção do que é tomado como “texto”. Mesmo numa produção textual em que os elementos se encontram aparentemente desconectados entre si

(ver 35.A.05) – caso em que o escrevente iniciou o documento com a imagem do produto, seguido do título da atividade, do extenso cabeçalho¹⁰ e apenas ao final apresenta texto analítico referente à imagem –, é possível refletir sobre organização outra, regida por relações intergenéricas certamente menos privilegiadas num ambiente como o acadêmico, mas, nem por esse motivo, impossíveis de serem retomadas e “atualizadas” na linguagem.¹¹ Pensamos, por exemplo, como esse tipo de organização retoma livros ilustrados, na clássica imagem de uma primeira página que é iniciada por ilustração ou figura para apenas, então, o livro ter, “de fato”, início com título e “corpo” do texto impresso principal.

É certo que a apresentação de texto com espaçamento entre os elementos e que não atende a expectativas e/ou convenções de leitores “modelos” (tomados como ideais) gera efeitos de sentido como o de escrevente inábil, com pouco ou nenhum domínio da organização verbo-visual. Na avaliação de

¹⁰ O cabeçalho contendo informações sobre o curso, o orientador, a disciplina, o aluno e outros detalhes de identificação era compulsório na execução da atividade proposta. Cabe observar que apesar de a apresentação do cabeçalho ser compulsória, 20% dos alunos não seguiram essa instrução. Dentre os 80% dos alunos que fizeram o cabeçalho, 52% incluíram de maneira destacada do corpo do texto o nome da atividade como *heading* (título do texto); 20% incluíram o nome do produto como *heading*. Somente os dois (que correspondem a 8%) alunos que apresentaram um exemplo para cada cor utilizaram a cor como *heading*. A utilização de *headings* é uma das estratégias mais comuns para agrupar e destacar unidades visuais e de conteúdo no espaço da página. O uso de *headings* é importante para convencionar a estrutura do documento. No cômputo geral, 60% alunos utilizaram algum tipo de *heading* (nome da atividade ou nome do produto escolhido). Esse número não é expressivo, dada a obviedade do uso regular de *headings* e sua presença ostensiva na escrita ocidental, por exemplo, em textos jornalísticos, acadêmicos, e literários.

¹¹ Ainda em relação ao leiaute do documento, ressaltamos que apenas um universitário (37.A.05) optou por integrar a imagem do produto escolhido ao respectivo texto analítico, ou seja, posicionou a imagem de modo que o texto a circundasse. Essa é uma alternativa extremamente efetiva no âmbito da proximidade, pois gera uma unidade verbo-visual indubitável. O texto torna-se “alvo” do olhar no processo de leitura.

que a unidade visual teria ficado comprometida, enfatiza-se, por um lado, (in)competência (individual) do sujeito para lidar com determinada prática letrada; por outro, supõe-se que a instrução técnica oferecida pela instituição seria fator suficiente para esclarecer a produção textual. O controle dos espaços em branco, na definição de grupos de elementos por proximidade, é “juízo de valor” presumido, valorizado na constituição do texto e do modo como os sujeitos se relacionam. É incomum imaginar que esse seja um critério de textualidade a ser explicitamente tratado em sala de aula, ao mesmo tempo, é comum pensar que professores e tutores ignorem o modo de organização no momento de avaliar o que é “texto”. Perde-se, assim, a oportunidade de investigar *diálogos* com outras tantas produções textuais verbo-visuais constitutivas de práticas sociais letradas, não restritas ao contexto escolar formal. Destacamos, mais uma vez, conflito vivenciado pelos sujeitos no processo de ensino/aprendizagem de (novas) práticas letradas em emergência, na “distância” entre o que é esperado pela instituição e por seus representantes e o que é efetivamente produzido pelos universitários.

Proximidade e alinhamento operam em parceria para proporcionar coerência à produção textual, de maneira que o posicionamento visual dos elementos contribua, do ponto de vista dos estudos da diagramação, com a organização verbal de informações. O alinhamento não deve, pois, ser arbitrário. “Nada deve ser disposto na página de maneira arbitrária. Cada item deve ter conexão com algum outro item na página. [...] Quando os itens estão alinhados na página, o resultado é uma unidade coesa mais forte.”¹² (WILLIAMS, 2008, p. 33).¹³ Em resumo, é preciso que o escrevente esteja atento quanto ao

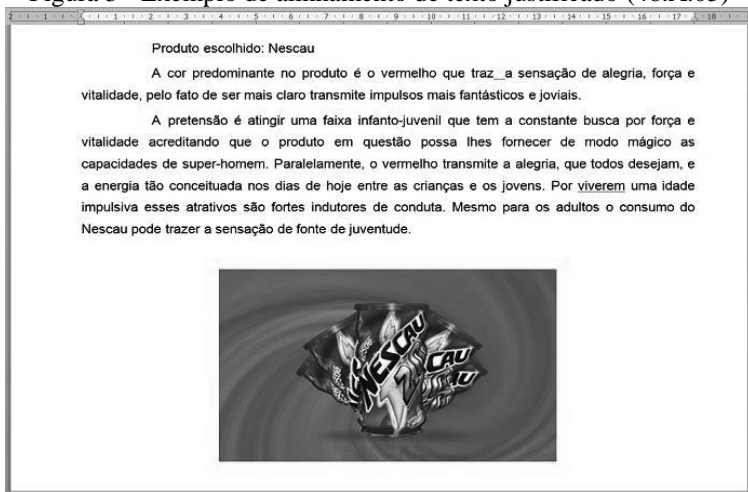
¹² “Nothing should be placed on the page arbitrarily. Every item should have a connection with something else on the page. (...) When items are aligned on the page, the result is a stronger cohesive unit” (WILLIAMS, 2008, p. 33).

¹³ Lembramos que há quatro tipos básicos de alinhamento disponíveis nos *software* de editoração de texto/imagem, a saber: alinhamento à esquerda, alinhamento à direita, centralizado e justificado (margem a margem).

posicionamento dos elementos no espaço para, mais do que alcançar conforto visual e “unidade coesa mais forte”, conforme se preconiza em teorias de comunicação (DONDIS, 1973; SMITH *et al.*, 2005), mobilizar efeitos de sentidos desejados/esperados no processo de textualização verbo-visual.

No que diz respeito à análise dos 47 dados produzidos pelos 25 alunos, considera-se o alinhamento e a repetição conjuntamente, devido às características intrínsecas desses dois princípios. Em relação ao alinhamento, 87% das produções apresentavam o texto justificado (figura 3); 13%, alinhado à esquerda (figura 4); nenhum alinhado à direita ou centralizado.

Figura 3 - Exemplo de alinhamento de texto justificado (46.A.05)



Produto escolhido: Nescau

A cor predominante no produto é o vermelho que traz a sensação de alegria, força e vitalidade, pelo fato de ser mais claro transmite impulsos mais fantásticos e juvenis.

A pretensão é atingir uma faixa infanto-juvenil que tem a constante busca por força e vitalidade acreditando que o produto em questão possa lhes fornecer de modo mágico as capacidades de super-homem. Paralelamente, o vermelho transmite a alegria, que todos desejam, e a energia tão conceituada nos dias de hoje entre as crianças e os jovens. Por viverem uma idade impulsiva esses atrativos são fortes indutores de conduta. Mesmo para os adultos o consumo do Nescau pode trazer a sensação de fonte de juventude.




Figura 4 - Exemplo de texto alinhado à esquerda (17.A.05)



Não há surpresa nesses dados. Do ponto de vista da diagramação, o alinhamento justificado (ou blocado) é extensivamente utilizado em textos mais longos porque proporciona organização definida dos parágrafos. É amplamente empregado e reconhecido em práticas letradas acadêmicas (resenhas, artigos de periódico, monografias, dissertações, teses), mas também pode figurar em textos prosaicos, a exemplo dos da grande imprensa. Os universitários parecem (se) identificar (com) essas práticas diversas no processo de textualização verbo-visual, não porque digam respeito a idiossincrasias, mas porque num processo de “julgamentos de valor” presumidos são as valorizadas no modo de constituição por alteridade. “A relação entre os interlocutores se complexifica, portanto, quando se considera a presença desse terceiro [a avaliação comum referente ao extraverbal], sem o qual a língua não se realiza em sentido.” (CORRÊA, 2011, p. 342). O alinhamento à esquerda, por sua vez, seria o mais “natural” em função da direção ocidental de leitura (da esquerda para a direita/de cima para baixo); a leitura “fluiria” conforme

essa convenção, uma vez que o ponto de partida, à esquerda, é constante com espaçamentos padrões e quebras desreguladas, à direita, que servem como guia para seguir até a próxima linha. A propósito dos textos da grande imprensa mencionados, aos quais os universitários frequentemente têm acesso, observa-se, na diagramação do texto em portais na internet, esse tipo de procedimento com alinhamento à esquerda. Em se considerando a formação do universitário em práticas letradas no contexto digital, talvez essa seja uma observação a ser feita dentre as características de composição do texto contemporâneo. O alinhamento à direita, fora desse padrão, não costuma ser utilizado em textos longos. A linha de referência de onde começa o texto é “perdida”, afetando negativamente o “fluxo” da leitura na medida em que se torna mais cansativa por haver movimentos extras dos olhos na busca da continuidade do texto na linha subsequente. O alinhamento centralizado também não é comumente utilizado para o “corpo” de textos mais longos porque dificulta a leitura em virtude da falta de nitidez visual em relação ao início e ao final de cada parágrafo, portanto, perde-se informação verbo-visual relativa à organização do texto. O alinhamento fornece informação sobre onde a linha continua/termina.

Considerando-se o alinhamento de imagens, 68% dos dados são alinhados à esquerda da margem, 32% centralizados, e nenhum dado apresenta imagem alinhada à direita. Esses dados também estão em consonância com o que se esperaria na atividade dos universitários. O alinhamento à esquerda, como enfatizado, é o mais esperado no contexto ocidental, em se tratando de presumidos sociais de protocolos de leitura. O alinhamento centralizado tende a ser mais estático que dinâmico, portanto, mais comumente utilizado em títulos e imagens. O alinhamento à direita, fora do padrão ocidental de organização verbo-visual do texto, pode, entretanto, funcionar como contraste que atrai a atenção do leitor e poderia eventualmente ser utilizado se o universitário pretendesse produzir efeito contrastante entre imagem e texto, mobilizando determinados sentidos e potencializando a unidade verbo-visual. No que se refere a aspectos de letramento acadêmico que

poderiam ser explicitados e discutidos no processo de textualização na formação do universitário, esse talvez seja um de interesse, levando-se em conta a produção de sentidos e a constituição do que é tomado como “texto” na contemporaneidade.

Apesar das opções automáticas para alinhar os elementos do documento presentes em *software* de editoração de texto, elas não são necessariamente utilizadas com objetivos expressos de produção de efeitos de sentidos. Por exemplo, dentre as 15 imagens centralizadas, duas delas estão mal centralizadas e foram produzidas por alunos distintos (37.A.05 e 07.A.05). Provavelmente, os universitários tentaram centralizar a imagem manualmente ou usaram a função automática para isso, mas com tabulação irregular, considerando-se que esse tipo de alinhamento, mais estático que dinâmico, é o preferencial quando da utilização de imagens. Ainda no contexto dessas 15 imagens centralizadas, 13 (86%) delas são apresentadas em conjunção com textos justificados e duas (14%) são acompanhadas por textos alinhados à esquerda. Esses dados refletem a tendência da utilização majoritária de textos justificados, encontrada em 87% do total de textos produzidos. Da perspectiva dos estudos de letramento, colocam em evidência, como discutido, *diálogo* que o universitário busca promover com a instituição, com o que acredita que essa dele espera no processo de formação acadêmica.

O princípio básico da repetição, por fim, pretende unificar e acrescentar interesse visual à página. Repetição implica o reuso de elementos similares (fonte, cor, forma, linha, figura, alinhamento, etc.) e manutenção de padrões ao longo do texto para gerar senso de “unidade”, “consistência” e “coesão”. De um ponto de vista da diagramação, o padrão visual torna a leitura mais agradável e organizada, esperando-se que seja mais compreensível. De um ponto de vista discursivo, a manutenção de padrão mostra como o escrevente se apropria de (ou é apropriado por) práticas letradas acadêmicas reconhecidas, por ele próprio e pela instituição, como relevantes num *modo de ser* sujeito do discurso. O fato de que 19 (76%) universitários apresentaram produções textuais com apenas uma página

certamente caracteriza simplificação da diagramação; facilitou, portanto, manutenção da repetição na maior parte do material analisado. Entretanto, realçamos que ambos os universitários que apresentaram documentos com um número maior de páginas (respectivamente cinco e sete páginas) com um exemplo para cada uma das 12 cores referidas na atividade diagramaram os textos/imagens de forma variável, ou seja, não mantiveram um mesmo padrão (repetição) na produção textual. Por exemplo, dos 12 textos produzidos por um dos alunos, 10 são justificados e integrados com suas respectivas imagens alinhadas à esquerda e os outros dois textos são justificados com imagens centralizadas. Se a inconsistência dos padrões verbo-visuais afeta, da perspectiva da diagramação, a “direção” de leitura, com resultados negativos para a projeção de uma imagem do escrevente, da perspectiva dos estudos de letramento há a oportunidade de investigar sujeitos discursivos e espaços sociais “captáveis seja nas relações intertextuais, seja nas relações intergenéricas, seja nas relações interdiscursivas” (CORRÊA, 2011, p. 335), na tarefa de recomposição do processo de textualização *a partir* do texto efetivamente produzido (e não daquele tomado como ideal pelas instituições).

Considerações finais

Em práticas comunicativas multimodais, em que universitários têm como tarefa associar gêneros conhecidos a gêneros por dominar (BAKHTIN, 1997), por exemplo, segundo princípios de diagramação, fica evidente que não basta relacionar gêneros do discurso com base, tão somente, em materialidades linguísticas ou, ainda, a recursos semióticos que seriam identificados e tomados “um a um”, numa progressão “acumulativa” e “abstratamente divorciada do todo”.¹⁴ Imagem

¹⁴ A expressão de Voloshinov/Bakhtin (2013, p. 3) se refere à teoria da arte e à recusa num método sociológico de pontos de vista que privilegiariam (i) a fetichização da obra artística enquanto artefato; (ii) o estudo da psique do criador ou contemplador. De nosso ponto de vista, as observações dos

estática, imagem em movimento, escrita, leiaute, cor, gesto, fala, música, de interesse dos estudos da multimodalidade, dos multiletramentos (cf., por exemplo, Kress, 2009, p. 54; Kress, Van Leeuwen, 2001, p. 1-4; New London Group, 1996, p. 12 et seq.); apenas serão “locução plena de significado para o ouvinte” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 2013, p. 5) no estabelecimento de relações entre os textos efetivamente produzidos nos enunciados genéricos e seus presumidos. Portanto, por mais que se queira dizer sobre características do processo de textualização, numa dada atividade verbal, há sempre o que ficará “oculto”, não porque não possa ser “dado a conhecer”, mas porque é da ordem do “extraverbal”, do que não pode ser esgotado nos enunciados concretos da linguagem.

No que se refere aos estudos de práticas letradas acadêmicas em contexto digital, em especial, na formação do professor, permanece o desafio de discutir, em nível institucional, o *diálogo* entre diferentes textos que circulam em diferentes práticas sociais, o que permite a emergência dos textos efetivamente produzidos (e não daqueles pensados como ideais).

Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BAKHTINIANA. São Paulo, v. 8, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/1135/showToc>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell, 1994.

autores russos são de relevância também para o estudo do processo de textualização, a exemplo do realizado em contexto digital (ver Komesu, Tenani, em elaboração).

BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista Crop*, São Paulo, v.12, p. 108-144, dez.2007.

CADERNO DE FORMAÇÃO: introdução à educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

COIRO, J. et al. (Ed.) *Handbook of Research on New Literacies*. London and New York: Routledge, 2008.

COLLARO, A. C. *Teoria e prática de diagramação*. São Paulo: Summus, 1996.

(CON)TEXTOS LINGÜÍSTICOS. Vitória (ES), v. 7, n. 8.1, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/408>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, Curitiba, v. Eletrônico, n. Especial, 2. parte, p. 333-356, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

DONDIS, D. *A primer of visual literacy*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1973.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, Curitiba, v. Eletrônico, n. Especial, 2. parte, p. 357-369, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta* (PUCMG), Belo Horizonte, v. 15, p. 37-54, 2012.

GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Tradução por Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1983.

JEWITT, C. (Ed.) *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2009.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-64.

KRESS, G. What is a mode? In: JEWITT, C. (Ed.) *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2009, p. 54-67.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. England: Hodder Arnold Publication, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2.ed. London and New York: Routledge, 2006.

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. *Scripta (PUCMG)*, Belo Horizonte, v. 16, p. 75-90, 2012.

KOMESU, F. Concepção(ões) de texto em contexto de EaD semipresencial. *Filologia e Linguística Portuguesa (On-line)*, São Paulo, v. 1, p. 305-333, 2013.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. *Revista Linguagem & Ensino (On-line)*, v. 16, p. 15-38, 2013.

KOMESU, F.; TENANI, L. Quando a palavra é da imagem: estudo da relação entre linguagem não verbal e linguagem verbal escrita. In: CORRÊA, M. L. G. *Letramento acadêmico para o ensino e a pesquisa* (título provisório), em elaboração.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Ed.) *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and social learning*. 3.ed. England: Open University Press, 2011.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, London, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.49, n.2, dez. 2010. p.455-479. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>

php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2011.

LEVINE, P.; SCOLLON, R. (Ed.) *Discourse & technology: multimodal discourse analysis*. Washington: Georgetown University Press, 2004.

LILLIS, T. Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 127-140.

LINGUAGEM EM (DIS)CURSO. Linguagem e tecnologia: hipertexto, gêneros digitais e ensino. Tubarão (SC), v. 9, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/issue/view/45> . Acesso em: 27 abr. 2014.

LINGUAGEM & ENSINO. Linguagem, sociedade e tecnologia. Pelotas, v.17, n.3, 2014. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle>>. Acesso em: 15 jan.2015.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 26, p. 469-478, 2010.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Massachusetts, v. 66, n. 1, 1996, p. 1-31. Disponível em: <<http://www.pwrfaculty.net/summer-seminar/files/2011/12/new-london-multiliteracies.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2013.

PAHL, K.; ROWSELL, J. *Literacy and education: understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

REVISTA CROP. New literacies. São Paulo, v. 12, 2007. Disponível em: <<http://200.144.182.130/revistacrop/index.php/en/current-issues-archives/20-vol-12-2007>>. Acesso em: 27 abr.2014.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SMITH, K. *et al. Handbook of visual communication: theory, methods, and media*. New York: Routledge, 2005.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. “Hidden” features of academic paper writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, Philadelphia, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

STREET, B. V. Understanding and defining literacy: scoping paper for EFA Global Monitoring Report 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.

TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA. Campinas, v. 49, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-181320100002&lng=en&nrm=i>. Acesso em: 27 abr. 2014.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Tradução para uso didático da versão inglesa de 1976 por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, s/d. (Texto originalmente publicado em russo, em 1926). Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

WILLIAMS, R. *The non-designer's design book*. Berkeley: Peachpit Press, 2008.

XAVIER, A. C. S. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*, 2002, 1.v. (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

