

## **ARGUMENTAÇÃO E HIPERMODALIDADE: UM CAMINHO PARA A SELEÇÃO E A ELABORAÇÃO DE MATERIAL HIPERMODAL NO CONTEXTO DE ENSINO MEDIADO POR COMPUTADOR**

### **ARGUMENTATION AND HYPERMODALITY: A WAY FOR THE SELECTION AND THE ELABORATION OF HYPERMODAL MATERIAL IN THE CONTEXT OF COMPUTER MEDIATED TEACHING**

Gisella Meneguelli<sup>1</sup>

**Resumo:** *O objetivo deste artigo é investigar a produção de novas formas de significação nas atividades de ensino-aprendizagem provocada pela combinação de linguagens em ambiente digital. Mais detalhadamente, busca-se investigar o uso da hipermodalidade a partir das linguagens identificadas nas atividades didáticas propostas na disciplina de um curso a distância. O aporte teórico desta análise vem das contribuições de Lemke (2002a, 2002b) sobre hipermodalidade e de Vieira (2003) sobre teoria da argumentação. Intenciono compreender como diferentes modalidades de linguagem, ao serem integradas pelo recurso da hipermodalidade, podem facilitar o processo de aprendizagem, indicando, pois, caminhos mais eficientes para orientar professores na elaboração e na avaliação de material didático hipermodal.*

**Palavras-chave:** *Hipermodalidade; Argumentação; Material didático.*

**Abstract:** *This paper aims at investigating the production of new forms of meaning in the teaching-learning activities produced by the combination of languages in the digital environment. More specifically, I seek to investigate the use of hypermodality from the languages identified in the educational activities in the subject a distance course. The theoretical framework of this analysis comes from the contributions of Lemke (2002a, 2002b) about hypermodality and Vieira (2003, 2007) on the theory of argumentation.. I try to understand how different modalities of language, in being integrated by the use of hypermodality resource, can facilitate the learning process, indicating, therefore, more efficient ways to guide teachers in the design and evaluation of hypermedia courseware.*

**Keywords:** *Hypermodality; Argumentation; Courseware.*

## **1 Introdução**

O computador e a cultura digital têm provocado mudanças significativas nas relações humanas, estabelecendo um novo paradigma na forma de lidar com a informação e com o conhecimento, bem como com as formas de comunicação. Novas habilidades estão sendo exigidas de nós para que atuemos efetivamente como interpretantes do mundo.

Nas duas últimas décadas houve um aumento do uso de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) advindas da Internet em práticas sociais, o que exigiu novas habilidades das pessoas para se relacionarem e atuarem em diferentes espaços sociais. Muitos teóricos afirmam que uma das mudanças mais significativas na comunicação humana está na

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, Brasil, e-mail: [gisella.meneguelli@gmail.com](mailto:gisella.meneguelli@gmail.com)

diversidade e na inter-relação de composições sígnicas. Entretanto, tem sido dado um especial realce ao signo visual, visto que a revolução da era do computador redefiniu a cultura visual (MANOVICH, 2001, p. 35).

O computador tornou-se um meio revolucionário porque afeta todos os estágios da comunicação, desde a aquisição, a manipulação, o armazenamento e a distribuição; além de afetar também todos os tipos de linguagem (verbal, visual, sonora) ao convergi-los em um único meio. O termo linguagem, segundo Manovich (2001, p. 35), refere-se a diferentes focos relacionados a convenções emergentes, padrões de *design* recorrentes e novas mídias.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é investigar a hipermodalidade, conceito desenvolvido por Lemke (2002a), articulada ao modelo argumentativo de Vieira (2003), para analisar os significados que desse diálogo podem ser criados para a elaboração e a avaliação de materiais didáticos hipermodais, destinados a cursos ofertados na modalidade a distância.

O presente trabalho intenta fornecer subsídios teóricos e práticos para a elaboração e a análise de materiais didáticos hipermodais, buscando contribuir para os estudos de linguagem e tecnologia.

## **2 Novas formas de significação no discurso eletrônico: o visual em tela**

As chamadas novas tecnologias estão presentes em grande parte dos nossos processos de comunicação. É difícil imaginar, atualmente, pessoas que não estejam conectadas de algum modo com outras através de um celular, de uma conta de e-mail ou de uma rede social. A indústria tecnológica oferece hoje um cardápio de atrações multimídia em um único aparelho, de modo a permitir que as conexões sejam cada vez mais estreitas.

Naturalmente, a mediação das TICs nos processos de comunicação vem acarretando várias transformações na linguagem expressa na tela do computador. De acordo com Snyder (1997), o microcomputador fornece um novo suporte de escrita, que, por sua vez, tem seu impacto sobre as formas pelas quais chegamos a conhecer e organizar os nossos pensamentos.

As formas de significação inscritas hodiernamente nos textos não se restringem apenas ao código linguístico, – não que seja um ineditismo o uso da imagem como texto, como os registros na arte Paleolítica e a combinação do verbal com o visual em livros didáticos. Nestes, por exemplo, recursos visuais sempre foram largamente usados, mas o que vemos hoje é não só uma ampliação do uso de linguagens como a imagem e o som, mas uma articulação cada

vez mais profunda entre elas em meio digital, desenhando um complexo texto hipermodal, no qual as modalidades, sejam elas isoladas ou articuladas, vêm ganhando novas funções.

Um estudioso que vem se dedicando a analisar a inserção cada vez maior do visual nas práticas de comunicação contemporâneas é Gunther Kress, semiólogo que tem focado a mudança que envolve um novo uso da forma de representação visual em muitos domínios da comunicação pública. O visual não está somente na tela do computador, as possibilidades de produção de texto escrito focam aspectos visuais como tipo de fonte e tamanho, *layout* e outros arranjos visuais.

Na visão de Kress (1998), a paisagem semiótica está sendo refeita, visto que o modo visual tem tomado uma posição central na paisagem comunicacional, que vinha sendo há dois ou três séculos dominada pela escrita como meio de comunicação e representação. Em seu estudo, o semiólogo diz que a comunicação tem sido sempre multissemiótica, ou seja, as multimodalidades sempre coexistiram, mas a escrita sobrepujou as demais, assumindo uma dominância cultural e política, tornando a multimodalidade invisível.

Em consonância com essa especificidade da linguagem visual, pesquisadores como Kress (1997, 1998), Kress e Van Leeuwen (1996), Oliveira (2006) e Dondis (2007) analisam teoricamente as manifestações dessa modalidade nos textos contemporâneos e também nas práticas de letramento visual. Embora o trabalho de pesquisa de Dondis (2007) seja centralmente voltado para as artes, vemos em seu estudo uma preocupação análoga à pesquisa de Oliveira (2006), visto que ambas discutem a relevância do letramento visual e buscam investigar a natureza da experiência visual para desenvolver uma metodologia capaz de instruir qualquer pessoa para a criação e a leitura de imagens, isto é, permitir-lhe ser visualmente letrada.

Na explicação dos recursos visuais e dos efeitos que podem ser obtidos deles, Dondis (2007) e Kress (1998) destacam que, para a composição de uma mensagem visual, é criado um *design* a partir de cores, formas, texturas, iluminação, tons, proporcionalidade, posição, de modo que esses elementos sejam relacionados interativamente, a fim de se obter um significado.

Gomes (2010) acena na mesma direção de Kress (1998) ao reconhecer que todo texto impresso é também visual e que sempre houve na história da comunicação, nos últimos séculos, uma predominância da informação verbal sobre a informação visual nos textos impressos, a qual permanece nos textos eletrônicos.

Além disso, os manuscritos medievais (e todos os tipos de textos impressos) apresentam algum tipo de combinação de tamanhos de letras, tipos de fontes, margens e espaços entre as letras, adereços visuais, de forma que todo texto impresso é também visual. Percebe-se, no decorrer da história, uma predominância da informação verbal sobre a informação visual nos textos impressos (que ainda permanece nos textos eletrônicos), colocando-se elementos visuais (ilustrações, diagramação das páginas, tipos e tamanho das fontes, cores, etc.) como menos importantes (GOMES, 2010, p. 80).

Para o linguista, ainda não vem sendo dedicada especial atenção aos elementos visuais, tais como ilustrações, diagramação das páginas, tipos e tamanhos das fontes, cores, etc. nos estudos linguísticos, embora em alguns momentos o visual tenha sido não só valorizado como também pesquisado, como nas iluminuras medievais, na poesia concreta e em alguns gêneros, como histórias em quadrinhos, propagandas, gibis.

As tecnologias contemporâneas de produção de texto combinam facilmente diferentes modos de representação – a imagem pode ser combinada com o verbal, o som pode ser adicionado à imagem, e é possível movimentar imagens, etc. Essa produção textual multimídia requer alto nível de competência multimodal baseado no conhecimento de operações de diferentes tipos e, por isso, é preciso desenvolver novas habilidades para a produção de textos semióticos complexos.

### **3 Hipermodalidade: nova tecnologia de texto na comunicação digital**

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) permitiram a convergência, em um único meio, de diferentes mídias (rádio, cinema, televisão, telefone, jornal) e, conseqüentemente, das linguagens próprias desses meios em uma ligação dinâmica entre textos e entre as partes de um mesmo texto através de *links* digitais – os hipertextos. Na definição de Xavier (2010, p. 178), hipertexto é entendido como “uma nova forma de apresentar, representar, articular e trabalhar linguística, semântica e cognitivamente os dados multissemióticos dispostos na tela do computador”.

Segundo Santaella (2004), a linguagem própria desse novo ambiente de comunicação, – o ciberespaço – é a hipermídia, cujo termo significa “a integração sem suturas de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital” (FELDMAN, 1995, p. 4, *apud* SANTAELLA, 2004, p. 48). A hipermídia integra o verbal, o visual (imagens fixas, estáticas, vídeos) e o sonoro em um todo complexo. Portanto, as linguagens do ciberespaço são hipermidiáticas.

Nesse ambiente hipermediático, a capacidade de organizar informações é ampliada com o uso de várias modalidades e, por isso, a hipermídia aparece como uma estrutura eficiente de organização da experiência humana em meio digital, além de contornar os limites impostos pela leitura na tela. Essa estrutura hipermodal da informação nos permite trafegar de um texto a outro por meio de ligações entre eles, o que é possível pelas características do ambiente digital.

Braga afirma que a hipermodalidade amplia o potencial comunicativo das informações, pois

As redes hipertextuais permitem uma conexão mais livre entre as informações veiculadas pelas unidades textuais construídas a partir de diferentes modalidades. Esse potencial comunicativo diferenciado pode favorecer a construção de textos e materiais didáticos, já que uma mesma informação pode ser complementada, reiterada e mesmo sistematizada ao ser apresentada ao aprendiz na forma de um complexo multimodal (BRAGA, 2010, p. 182).

O que Braga quer dizer é que, apresentando-se uma informação através de diferentes sistemas semióticos, ela pode salientar aspectos para o leitor de modo a favorecer a sua compreensão ou aprendizado. Por isso, o desafio do produtor de hipertextos é integrar diferentes linguagens de forma complementar e funcional, como assevera Braga (2010), orquestrando-as a serviço dos quadros e modelos que expressam as intenções do criador para moldar um ambiente social e cultural. Logo, esse autor passa a ser também um *designer*, pois precisa dominar técnicas que lhe permitam aplicar e combinar em seus textos múltiplas linguagens.

A fim de subsidiar esta pesquisa, utilizamos as contribuições teóricas de Jay Lemke, pesquisador de semiótica social que vem se dedicando a analisar a elaboração de textos digitais, em especial aqueles veiculados em *web sites*. Lemke tem procurado descrever o funcionamento da “potencial linguagem das linguagens”, a partir de um diálogo intertextual, de uma pluralidade de vozes e da integração de linguagens multimodais. A teoria da hipermodalidade proposta por Lemke é de crucial importância neste estudo, que empreende, parafraseando Eco (1988), estender o problema linguístico ao da significação, – incluídos os signos não verbais –, porque a semiótica é uma disciplina que investiga de maneira bastante satisfatória como funcionam a comunicação e a significação.

Para Lemke (1998), cada semiose deve ser interpretada em relação a todas as outras, incluindo uma grande teia intertextual do verbal e dos textos multimídia. Semioticamente,

nunca de fato são criados significados somente com os recursos de um sistema semiótico: palavras conjuram imagens, imagens são mediadas verbalmente, a escrita é uma forma visual. Portanto, toda semiótica é multimídia; todo significado é criado na integração de recursos somente analiticamente separáveis no sistema de recursos semióticos.

Lemke (2002a) indica que, no texto hipermodal, a construção de sentidos, tanto pela via do autor quanto pela do leitor, é ressignificada. Em vistas dessa expansão do potencial comunicativo da hipermídia, Braga (2010) afirma que a combinação entre várias linguagens pode resultar em uma ampliação significativa do discurso, que apenas uma, isoladamente, não poderia veicular.

Como esses diferentes tipos de significados não são independentes entre si, ou seja, eles se integram na construção do sentido textual, é possível compreender por que em produções multimodais as possibilidades de construção de sentido se ampliam: os diferentes tipos de significado veiculados por cada modalidade individual se integram e se complementam de forma a auxiliar a interpretação geral ou a de segmentos particulares do texto (BRAGA, 2005, p. 149).

É construída, a partir de recursos hipermediáticos, uma rede de conhecimentos disponível nas modalidades isoladamente, mas, a partir da combinação entre elas, os saberes são ressignificados. A construção de materiais hipermídia é complexa e demanda do autor habilidades multidisciplinares e o uso de ferramentas tecnológicas. Consoante Cavalcante (2010, p. 200), a preocupação dos estudiosos do ciberespaço “centra-se na adequação das interfaces entre os usuários e os sistemas. Por interface entende-se a superfície de acesso e troca de informação”. Entendemos que o desenho da interface é fundamental na garantia do acesso do leitor à informação e da compreensão que tem dela, uma vez que, conforme postula Lemke (2002a), os significados produzidos a partir de diferentes sistemas semióticos integrados produzem uma gama de novos tipos de significados mais específicos e que não estariam disponíveis isoladamente. Isso pode dar mais clareza à informação para o leitor, uma vez que através de um único meio (tradicionalmente o verbal assume a centralidade na representação do conhecimento durante séculos) não são apresentadas as várias possibilidades de se conhecer o mundo.

Os estudos de linguagem começam, então, a questionar sobre como os conteúdos hipermediáticos são disponibilizados no ambiente hipermídia, tais como os de Lemke (2002a), que se apropria das reflexões de Halliday (1978, 1994) para analisar os sistemas semióticos a partir das seguintes funções: **significados aparentes**, **significados performativos** e

**significados organizacionais** (*presentational meanings, orientational meanings e organizational meanings*), conforme nomenclatura usada por Braga (2010). Nas palavras de Lemke:

Proponho aqui que uma maneira útil para compreender os recursos de *design* proporcionados pela hipermodalidade é considerar combinações multiplicativas dos significados aparentes, performativos e organizacionais e os recursos de cada modo semiótico. (2002a, p. 300).<sup>2</sup>

Lemke contribui na análise do significado potencial das construções multimodais com o uso das categorias analíticas de Halliday (1994) acerca da significação no campo dos signos linguísticos. Resumindo essas categorias revistas por Lemke, o **significado aparente** deixa o tema saliente ao leitor, mediatizando a ideia aparente que se tem sobre o assunto, a partir de textos verbais ou da sua representação por imagens. O **significado performativo** sinaliza que tipo de relação é estabelecida entre o autor e o leitor do texto e o posicionamento de um diante do outro e do conteúdo ideacional, através de valores e pontos de vista implícitos na construção do texto, seja com qualquer recurso semiótico. Já o **significado organizacional** integra as unidades estruturais que relacionam os signos de um conteúdo informacional, gerando unidades maiores de sentido. Para Lemke (2002a), o significado organizacional permite que os significados aparente e performativo sejam integrados de forma a atingir graus mais elevados de complexidade e precisão. Cada texto e cada imagem fazem sentido de forma aparente, performativa e organizacional. Essas três funções semióticas generalizadas são o denominador comum pelo qual as semioses multimodais tornam-se potencialmente multiplicativas de híbridos significados.

No nível aparente, os *links* ligam um conjunto de tópicos genéricos relacionados semanticamente a outro, de forma que tais conjuntos são conectados internamente. Esses *links* deixam à mostra a ideia que se pode ter sobre um conteúdo informacional. No nível performativo, a exibição dos *links*, ou seja, a forma como eles são apresentados, demarca as relações retóricas estabelecidas apresentando as intenções comunicativas que se pretende atingir. Já no nível organizacional, são organizadas materialmente essas intenções a partir de relações funcionais entre os elementos dessas estruturas.

---

<sup>2</sup> “I propose here that one useful way to understand the design resources afforded by hypermodality is to consider multiplicative combinations of the presentational, orientational, and organizational resources of each semiotic mode” (LEMKE, 2002a, p. 300).

O próprio Lemke (2002a) explica que, dentro de uma modalidade semiótica, os significados aparente, performativo e organizacional não são totalmente independentes um do outro. As possíveis combinações não ocorrem com igual probabilidade e, funcionalmente, cada uma nos ajuda a interpretar as outras, especialmente em curtos e ambíguos textos e imagens, já que uma linguagem “desmascara” a outra (BUZATO, 2007, p. 97).

Lemke (2002a) diz que a hipermodalidade é mais do que a multimodalidade, assim como o hipertexto é mais do que o texto, porque ela é a confluência da multimodalidade e da hipertextualidade. A hipermodalidade não é simplesmente uma justaposição de texto, imagem e som; nela são projetadas interconexões múltiplas entre os textos e suas semioses, tanto potencial quanto explicitamente. Não só há as ligações entre as unidades de textos em várias escalas, mas também há ligações entre elementos visuais e unidades sonoras. E essas conexões vão para além das convenções padronizadas dos tradicionais gêneros multimodais.

O meio hipertextual é defendido por Lemke (2002a) como oferecedor de um sentido positivo ao autor, sendo a oportunidade de este escapar completamente do monologismo, mais profundamente no sentido bakhtiniano, de incluir várias vozes sociais, dando acesso ao leitor a um campo de heteroglossia, de diversidade de discurso e conflito. Logo, a hipertextualidade, ou melhor, a hipermodalidade é um recurso que pode criar significados que permitem às pessoas atuar de forma mais crítica sobre os textos.

#### 4 Linguagem e Argumentação

É com a criação e o uso de sistemas simbólicos que o homem dá sentido à sua vida e à relação que estabelece com a natureza e outros homens. Esse contato é mediatizado por signos, visto ser a linguagem o meio através do qual o homem representa o mundo. Barbisan (2006), ao apresentar a discussão sobre significação nos estudos linguísticos, contrasta as contribuições de Benveniste e de Ducrot sobre enunciação. Citando o primeiro linguista, Barbisan evidencia que “a significação é o próprio ser da linguagem, não é algo que lhe seja acrescentado” (BARBISAN, 2006, p. 27).

Partindo das reflexões de Koch (2009) e de Ducrot (2009) de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, pode-se dizer que a argumentação é constitutiva da atividade estruturante de todo e qualquer discurso. Se todo discurso é argumentativo, ou seja, tem a intenção de convencer alguém, pode-se dizer que os enunciados são contidos de **intencionalidade**, pois toda pessoa que comunica algo age com certas intenções.

Para além do problema da significação da comunicação humana, devemos considerar também a argumentatividade como uma característica fundamental da interação social mediatizada pela linguagem. É intrínseco ao homem ser dotado de razões e vontades, de críticas e julgamentos e, portanto, formar juízos de valor, os quais são expressos em seu discurso. Para Koch (2009, p. 17), o ato de argumentar orienta “o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”.

#### 4.1 O modelo argumentativo

Para definir argumentação, amparamo-nos no conceito utilizado por Vieira (2003, p. 8), com base em Van Eemeren et al (1997, p. 208), de que a argumentação representa o uso da linguagem para “*justificar ou refutar um ponto de vista, com o objetivo de produzir acordo*”.

Retomando a definição de argumentação proposta por Schiffrin (1987), os eventos argumentativos são compostos de três partes – *posição, disputa e sustentação* – e baseia-se na literatura existente em argumentação quanto à sustentação de argumentos – *justificação e evidência empírica* (exemplos, dados estatísticos, testemunhos) para elaborar o esquema a seguir.

**Quadro 1** - Modelo argumentativo

COMPONENTES DA ARGUMENTAÇÃO	MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS (MA)
<p><b>Posição</b></p> <p>“Ideia” (conteúdo proposicional) + Compromisso (alinhamento ou adesão)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>POSIN</b> (introduz uma posição);</li> <li>• <b>POSAS</b> (introduz uma posição associada);</li> <li>• <b>POSRE</b> (resumo, repetição, renovação da argumentação prévia).</li> </ul>
<p><b>Disputa</b></p> <p>Desacordo em relação à posição ou à sustentação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rechaço</b>: resposta contrária a uma posição, com ausência de elementos argumentativos.</li> <li>• <b>Refutação</b>: expressa discordância frente a uma posição, com adição de informações que vão de encontro a esta posição.</li> </ul>

<b>Sustentação</b> Apoia as posições em disputa	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ <b>Justificação</b></li><li>➤ <b>Evidência empírica</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Dados</li><li>• Exemplos</li></ul></li><li>➤ <b>Explicações</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Justificativa</li><li>• Escusa</li></ul></li></ul>
--	--

Fonte: Vieira (2003)

## 4.2 Componentes argumentativos

### 1) Posição

A posição, parte inicial da argumentação, é composta por uma ideia defendida por um locutor. Vieira (2003) identifica três tipos de posição: inicial (POSIN), associada (POSAS) e posições que repetem, resumem ou renovam (POSRE) uma argumentação já inserida no discurso. Na primeira é introduzido um tópico novo, não mencionado tematicamente em elocuções anteriores; nas posições associadas são introduzidas posições relacionadas com outras já abordadas no curso da interação; enquanto nas posições que repetem ou renovam um tópico são retomados temas prévios.

### 2) Disputa

Em toda teoria da argumentação, são centrais o acordo e a sua contraparte, o desacordo. O objetivo de uma estratégia argumentativa, segundo Vieira (2003), consiste em eliminar o desacordo, ou seja, estabelecer um acordo.

De acordo com o modelo de argumentação de Vieira (2003), a disputa pode ser expressa de duas formas: o rechaço (RECH), caracterizado por ser uma resposta contrária a uma posição, com ausência de elementos argumentativos; e a refutação (REFU), que expressa discordância frente a uma posição, com adição de informações que vão de encontro a esta posição.

### 3) Sustentação

Vieira (2003) considera que a sustentação pode ser classificada como um movimento argumentativo que apoia a posição, por meio dos movimentos argumentativos (MA)<sup>3</sup> de: justificação, evidência ou explicação. Cada um desses MA, segundo Vieira (2003, p. 76), “fornece informação através da qual o falante induz o ouvinte a tirar uma conclusão a respeito da aceitabilidade ou legitimidade/verossimilidade da posição”.

A seguir, apresentamos os movimentos argumentativos **justificação** e **evidência empírica**.

#### 3.a) Justificação

O movimento argumentativo pelo qual o locutor sustenta uma posição é a justificação, através da qual explicita as causas e/ou razões da defesa da sua posição. Geralmente, encontramos a justificação nas orações introduzidas pelos conectivos causais *porque* ou *que* (explícitos ou inferíveis no contexto).

#### 3.b) Evidência empírica

Consoante Vieira (2003, p.78), “na tradição dos estudos da argumentação, a evidência das provas tem sido considerada como um elemento fundamental”. Os tipos comuns de evidências que há no nosso *corpus* são: os *exemplos*, os *dados estatísticos* e o *argumento de autoridade*.

A exemplificação consiste no relato de fatos típicos ou representativos de determinada situação. Já os dados estatísticos têm grande valor de convicção, constituindo quase sempre prova ou evidência incontestável. Entretanto, é preciso ter cautela na sua apresentação ou manipulação, já que a sua validade é também muito relativa, pois, com os mesmos dados estatísticos, tanto se pode provar como refutar a mesma tese. O argumento de autoridade se sustenta pela citação de uma fonte confiável, que pode ser um especialista no assunto ou dados de instituição de pesquisa, enfim, uma autoridade no assunto abordado.

A evidência empírica possui um grave peso como estratégia de persuasão porque ampara-se quase sempre em provas consistentes para a defesa de uma posição.

---

<sup>3</sup> Doravante faremos uso da sigla MA como referência da expressão Movimento Argumentativo.

## 5 O modelo de análise de significados

Esta pesquisa analisa os fenômenos de linguagem provocados pela inserção de tecnologias nas práticas de linguagem no âmbito da Educação, mais especificamente no que diz respeito à produção de materiais didáticos hipermodais. Para tentar analisar e explicar esses fenômenos, recorreremos ao pensamento de Lemke (2002a) de que a hipermodalidade é um conceito que nomeia a interação **palavra-imagem-som** de forma significativa. Para explicar como essa significação ocorre, o estudioso demonstra a relação dos signos linguísticos com a funcionalidade de recursos para a construção potencial de significados.

Proponho aqui que uma maneira útil para compreender os recursos de *design* proporcionada pela hipermodalidade é considerar combinações multiplicativas dos significados aparentes, performativos e organizacionais e os recursos de cada modo semiótico (LEMKE, 2002a, p. 300).

Os dados serão tratados pelo esquema de Lemke (2002a) para análise dos significados de composições multimodais, no qual constam os significados: i) **aparente**; ii) **performativo**; iii) **organizacional**, os quais, já vimos na seção 3.1.

Relacionamos as funções propostas por Lemke (2002a) com a argumentação subjacente ao discurso hipermodal questionando se essa nova arquitetura de linguagem, na qual são combinados vários signos, pode vincular novas formas de argumentar. De acordo com Koch (2009), a interação social dada por intermédio da língua é essencialmente argumentativa. Entretanto, queremos estender essa característica argumentativa da linguagem verbal para outros signos e para combinação entre eles, concordando, portanto, com a linguista quando diz que o discurso é dotado de intencionalidade.

Para guiar o nosso estudo, reunimos as categorias semióticas de Lemke (2002a) e o modelo de análise de Vieira (2003), conforme mostra o Quadro 2 que se segue. Adaptamos o modelo de Vieira (2003), consoante as seguintes justificativas: mantivemos a **posição**, uma vez que ela é a tese ou o ponto de vista defendido, abrigando uma ideia (informação, conteúdo proposicional), e os movimentos argumentativos relacionados a ela: **posição inicial** (POSIN), **posição associada** (POSAS) e **posição reintroduzida** (POSRE). Optamos por elidir a **disputa** de nossa análise, que se refere a um desacordo entre as partes sobre a posição, já que nesse componente são precisos, pelo menos, dois interlocutores no texto. Por fim, utilizamos do conceito de **sustentação**, que é o componente de apoio das posições, que corresponde a **justificação** e **evidências** (exemplos, dados estatísticos, argumento de autoridade).

A partir dos significados propostos por Lemke (2002a) e do modelo argumentativo de Vieira (2003), elaboramos um guia de análise para textos hipermodais:

**Quadro 2** – Guia de Análise para Textos Hipermodais

COMPONENTES ARGUMENTATIVOS	SIGNIFICADOS
Posição	Significado Aparente
	Significado Performativo
Sustentação	Significado Performativo
	Significado Organizacional

Fonte: elaborado pela autora

A proposta desse guia é ser um instrumento norteador para elaboração, análise e avaliação de textos em que sejam utilizados recursos hipermodais. Embora os significados **aparente**, **performativo** e **organizacional** propostos por Lemke (2002a) sejam imbricados uns nos outros, elaboramos o Quadro 2 para fins práticos, com o objetivo de mostrar o diálogo dessas categorias com o modelo argumentativo de Vieira (2003).

## 6 Contribuições de análise

Analisamos as aulas da disciplina Geografia II do curso de Pedagogia oferecido na modalidade a distância por uma universidade federal brasileira, para mostrar o diálogo entre a teoria da hipermodalidade (LEMKE, 2002a) e do modelo argumentativo de Vieira (2003), que culminou no Guia de Análise para Textos Hipermodais. Entretanto, conforme já salientamos, acreditamos que esse Guia pode servir como instrumento norteador para a elaboração e a avaliação de outras práticas discursivas em que sejam usados recursos hipermodais.

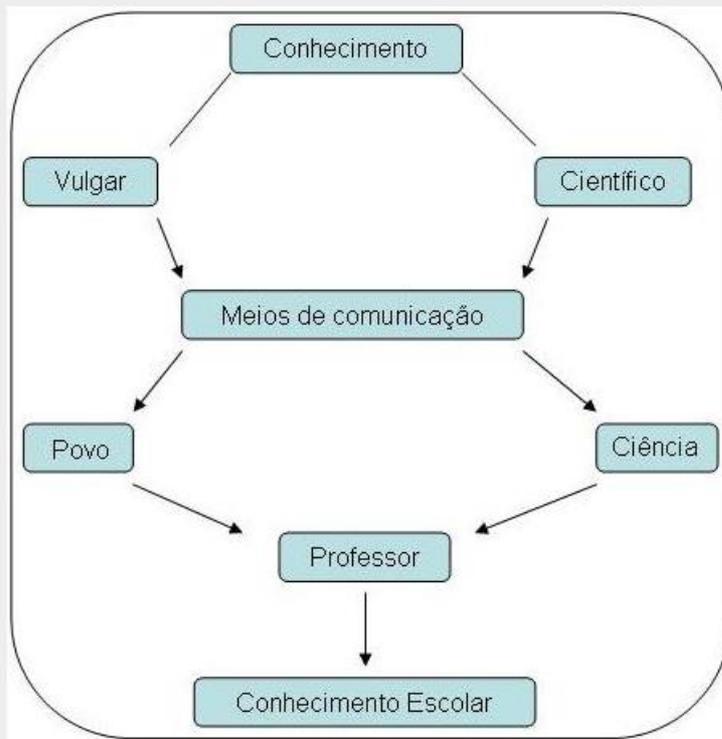
A disciplina investigada teve duração de 18 semanas e foi dada no primeiro semestre do ano de 2010. O *corpus* é constituído das atividades propostas nas 18 semanas da disciplina Geografia II do curso de Pedagogia a distância. Entretanto, cabe salientar que, embora a disciplina tenha sido analisada em sua totalidade, fizemos um recorte de 14 semanas, das quais 4 serão discutidas a seguir.

Semana **01**

**Pessoal,**

Ao longo da disciplina **Geografia I**, conversamos sobre o conhecimento proveniente do senso comum, sobre o conhecimento científico e o conhecimento geográfico. Para tratarmos do conhecimento geográfico abordamos os conceitos de lugar, paisagem e território, importantes para compreendermos o espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia.

**A partir de agora, trataremos a Geografia como conhecimento escolar.** O domínio dos conhecimentos constituídos na Geografia I nos permite questionar algumas visões presentes no senso comum que permeiam a Geografia como conhecimento escolar. Vejamos:



O esquema acima aponta para uma reflexão acerca do papel do professor como mediador entre o conhecimento vulgar e o conhecimento científico, na construção do conhecimento escolar.

Vale ressaltar que **o trabalho a ser desenvolvido com os alunos na escola requer uma visão de totalidade do conhecimento de mundo. O mundo vivido pelas pessoas não é fragmentado**; não abrimos a cada momento uma gaveta em nossa memória para utilizar os conhecimentos de geografia, de história, de matemática, de nossa língua materna, etc. no nosso cotidiano de vida. **Se a cada momento articulamos todos os nossos conhecimentos em nossa visão de mundo, a escola não pode fazer diferente.** Conduziremos nossa proposta de trabalho com a Geografia na busca de uma visão interdisciplinar dos conteúdos escolares. No arquivo anexo estão **dois textos que ajudarão a pensar como poderá ser a Geografia Escolar.**

**Boa Leitura!**

[Textos - Geografia Escolar](#)

**Figura 1:** Exemplo de uso de recursos hipermodais

Na primeira semana da disciplina Geografia II, é apresentado ao aluno um sistema intersemiótico, isto é, são inter-relacionados de forma dialógica os signos verbal e visual, como mostra a Figura 1. Esse é um caso de intratextualidade, ou seja, um diálogo que se produz entre os signos no interior de um mesmo texto para que a informação apresentada/representada, em signos diferentes, amplie a significação para o estudante, pois ele tem mais de uma forma de conhecer um novo tópico.

A professora/tutora usa recursos visuais de cores e negrito para dar destaque aos tópicos que julga serem relevantes para o aluno, tais como o conhecimento escolar e a visão de totalidade do conhecimento do mundo. De acordo com Lemke (2002a), a representação visual e a representação verbal complementam uma a outra – se usadas de forma integrada – produzindo uma gama de novos tipos de significados mais específicos que não estariam disponíveis isoladamente. Também Braga (2010), nesse sentido, diz que, como os significados veiculados pelas diferentes modalidades de linguagem não são independentes entre si, as possibilidades de construção de sentido se ampliam em relação ao uso de uma única modalidade, uma vez que cada uma delas se complementam, auxiliando na interpretação geral.

Verificamos, na Figura 1, que essa integração não só ocorre, como também ressignifica a informação quando é dado um destaque verbo-visual à posição inicial (POSIN) defendida de que a Geografia será tratada na disciplina como um conhecimento escolar, conforme pode ser visto na relação de destaque em: **“a partir de agora trataremos a Geografia como conhecimento escolar”**. O recurso visual tem, nesse caso, função performativa, pois reforça essa posição da professora/tutora. Para reforçar que os conteúdos da disciplina Geografia I e II mantêm um elo de continuidade temática, a tutora apresenta um esquema visual sobre como o conhecimento circula no mundo até chegar ao professor, mediador na escola do conhecimento de senso comum e do conhecimento científico e o responsável por articulá-los e transformá-los em conhecimento escolar.

Analisando, ainda, a Figura 1, o tema da aula “a Geografia como conhecimento escolar”, no nível aparente, remete o leitor ao que está mais evidente, através de recursos visuais, os quais deixam saliente que o professor é o mediador do conhecimento escolar. A expressão verbal, cujo destaque em vermelho desvia o olhar do leitor do esquema visual para ela, enfatiza a importância do conhecimento escolar para o tema da aula.

É dado um destaque maior ao esquema visual, no nível organizacional, visto estar ele localizado no centro da tela, buscando direcionar o olhar do leitor primeiramente para a informação visual. O esquema visual também revela a estratégia da tutora em dar relevância a que tipo de conhecimento o professor deve mediar, reforçando o destaque que foi dado visualmente ao texto verbal.

As escolhas da professora/tutora pelo uso combinado de informações verbo-visuais e a forma de disponibilizá-las na aula da semana 1 (Figura 1) produz uma significação de importância das informações apresentadas visualmente, tanto no esquema como nos destaques

dados pela cor. Essa integração verbo-visual organiza as informações relevantes para o estudante, orientando a sua leitura para o conteúdo de destaque.

Para dar mais reforço à POSIN, a tutora apresenta uma sustentação disponibilizada no *hiperlink* [Textos – Geografia Escolar](#), no qual o aluno poderá aprofundar a sua leitura a partir de um texto produzido por um especialista da área, sendo esse tipo de evidência empírica um argumento de autoridade.

Verificamos, ainda, no *hiperlink* [Textos – Geografia Escolar](#) que o autor utiliza uma exemplificação para se balizar:

Outras publicações, como por exemplo o Almanaque Abril, apresentam como assuntos referentes à geografia os itens ‘relevo, vegetação, clima, ecologia, hidrografia, plataforma continental e ilhas oceânicas, e a presença brasileira na Antártica’. É a isso que se reduz a Geografia? Poderíamos argumentar que é uma publicação sem cunho científico e que, portanto, lida com o senso comum. Mas é nesse tipo de publicação que se divulga a imagem da geografia para amplas camadas da população.

Na organização da aula, é feito um elo entre as informações apresentadas. Primeiramente, observamos que é dada centralidade ao esquema visual (conforme já apresentado), uma vez que nele está contido o caminho que deve percorrer o conhecimento que o professor irá usar nas aulas de Geografia. Esse esquema está entre lexias verbais, nas quais são dados destaques a informações que estão no esquema, mas expandindo seu conteúdo por meio de justificativas e evidências que reforçam a tese apresentada pela tutora. A tutora encerra a aula com o *hiperlink* [Textos – Geografia Escolar](#), no qual consta o texto de um profissional da Geografia como forma de respaldar o seu posicionamento e dar também um caráter científico ao seu argumento.

No nível organizacional, a cor vermelha, usada para destacar a expressão verbal **conhecimento escolar**, promove a associação da ideia de que a Geografia ensinada na escola deve ser proveniente do conhecimento escolar, o qual agrega dois tipos de conhecimento: o vulgar e o científico. Isso mostra a orientação da disciplina, uma vez que são consideradas outras fontes de conhecimento que não são legitimadas pela ciência, além de desmistificar o papel do professor como figura central do processo de ensino-aprendizagem (significado performativo).

Na aula da semana 2, analisamos o significado das cores usadas na produção textual.

19 março - 25 março

Semana 02

**Olá pessoal!**

Dando continuidade aos estudos, faremos a **leitura do texto 3**, que é **um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais** para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, segunda parte – Geografia.

**Para quem tem acesso ao livro** a referência é a seguinte:  
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília, MEC/SEF, 1997.  
**Leitura do trecho da página 103 a 119.**

**Para quem preferir ou para quem não tem acesso ao livro**, deixo anexo o arquivo no qual também pode ser lido o trecho, que aqui se encontra **entre as páginas 71 e 79.**

O espaço para discutirmos o texto 3 será o fórum – PCNs.

**ATENÇÃO!** Aproveito para informar que **o fórum - Geografia Escolar será encerrado para avaliação no dia 25 de março**, quinta-feira, portanto, participem!

**Bons estudos para todos!**

[Fórum - Geografia Escolar](#)

[Fórum - Organizando Grupos](#)

**Figura 2:** Uso de recursos verbo-visuais

O argumento sobre a importância dos PCNs para o conteúdo da aula da semana 2 (Figura 2) é marcado com o uso da cor vermelha, bem como o uso de negrito em “**Leitura do trecho da página 103 a 119 e entre as páginas 71 e 79**” orienta a leitura que o aluno deve realizar, ou seja, ambos os recursos são usados com a função de realce, no nível performativo.

Dondis (2007) e Istrate (2009) assestem que os recursos visuais provocam efeitos práticos, uma vez que podem interferir em comportamentos emocionais e cognitivos. Logo, esses recursos podem, se bem empregados, influenciar de forma positiva a aprendizagem para a assimilação de conteúdos.

No nível organizacional, o uso de cor na disciplina Geografia II tem funções coesiva e dêitica, marcando o início e o término das lexias (hipertextuais e textuais), quando, por exemplo, a professora/tutora inicia a aula com o vocativo *pessoal*, destacado em verde e a finaliza com a despedida *bons estudos para todos*, com a mesma cor.

Na semana 2 (Figura 2), dá-se continuidade aos estudos de Geografia, no nível aparente, com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No fim da aula, a tutora chama a atenção para algo que vai destacar como sendo de muita importância, uma vez que ela grifa a palavra “atenção” em MAIÚSCULO e em vermelho, ambos exercendo a função de intensificadores.

Além disso, a professora/tutora, como recurso dialógico para se incluir como sujeito participante da aprendizagem dos alunos, usa a terceira pessoa do plural – *faremos*, *discutirmos* –, mas, ao inserir o chamamento “Atenção!”, ela muda o foco do discurso para si

através do uso da primeira pessoa do plural *aproveito*. Esse distanciamento entre tutora e alunos é um gancho para o uso do imperativo *participem*, após o argumento de que o fórum de discussão será encerrado em poucos dias. No nível performativo, o distanciamento discursivo deixa implícito que o papel a ser executado é dos alunos, excluindo-se a tutora, o que parece justificar a mudança pessoal dos verbos e o uso do imperativo. Segundo Lemke (2002a), o verbo imperativo orienta o leitor, pois demanda dele uma ação – o que a tutora espera dos aprendizes.

Na 5ª semana (Figura 3), a tutora começa a aula lembrando aos alunos que há uma tarefa em andamento e explica a importância dela com o uso do movimento argumentativo *justificação*: “tal tarefa nos faz refletir sobre a importância do trabalho que o professor tem ao definir o material de apoio para a sua turma”.

Nesse movimento argumentativo, há uma gradação argumental de importância sobre o tema da aula “**a importância do trabalho que o professor tem ao definir o material de apoio para a sua turma**”, pois no trecho em negrito ainda é dado destaque, em vermelho, sobre o material didático na prática docente.

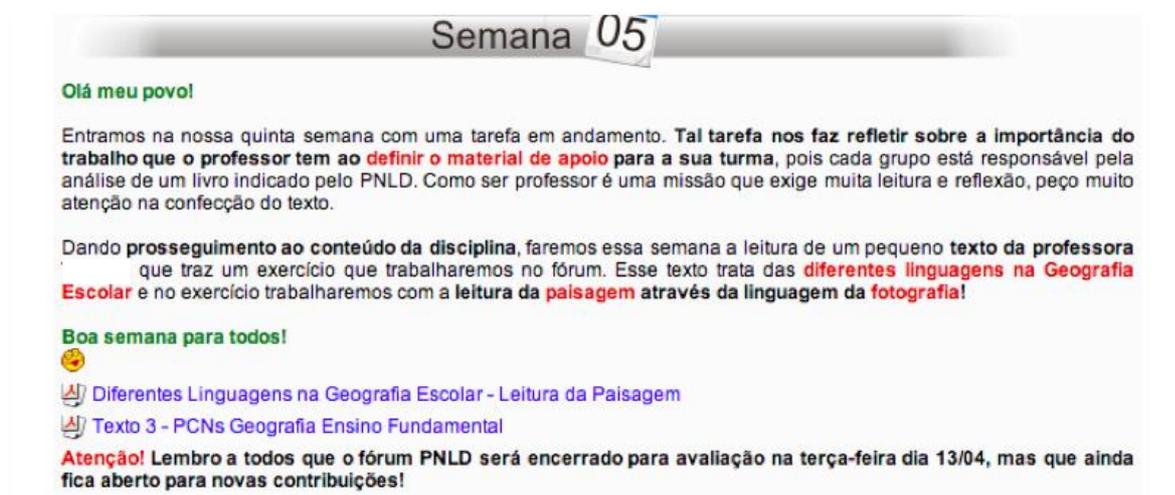


Figura 3: Uso de recursos verbo-visuais

Os estudantes ainda têm a tarefa de ler o hipertexto [Diferentes Linguagens na Geografia Escolar - Leitura da Paisagem](#), cujo título, no nível aparente de significação, parece considerar o uso de recursos semióticos no estudo da Geografia, uma vez que é trabalhada a leitura de paisagem e de fotografia – foco da aula.

Esse hipertexto contém uma posição associada à posição inicial (POSIN) “a importância do trabalho que o professor tem ao definir o material de apoio para a sua turma”.

A posição associada é que o ensino de Geografia deve recorrer a diferentes fontes de informação para produzir uma visão crítica do conhecimento. Ela não só ampara a POSIN como também a amplia, visando à reflexão sobre o uso do livro didático na Geografia desde uma perspectiva histórica até o papel desse instrumento contemporaneamente:

Diferentes fontes de informação, dentro e fora da sala de aula, significa recorrer a relatos de observações, a fotografias, textos de jornais, de revistas e de outros livros, além do didático, televisão, rádio, filmes, jogos, vídeos, sites na internet e fontes orais que compõem um vasto e rico material a ser utilizado no processo de ensino/aprendizagem de Geografia.

O significado performativo dessas posições (iniciais e associadas) revela que para a professora/tutora da disciplina o conhecimento se constrói de forma dialogal, na interação entre professores e estudantes.

A posição inicial (POSIN) “a importância do trabalho que o professor tem ao definir o material de apoio para a sua turma” é sustentada ainda por uma posição repetida (POSRE):

Isto significa que o ensino de Geografia deve recorrer ao conhecimento do aluno e a diferentes fontes de informações que professores e alunos podem buscar ao longo do processo de construção e de reelaboração crítica do conhecimento. Isto significa que não há um conhecimento pronto e a ser transmitido por uma ou duas fontes de informações, mas que ele está em permanente processo de construção e de reconstrução. A repetição da expressão explicativa isto é reforça esses argumentos.

Nessa posição repetida, há a expansão do argumento da posição inicial pela ênfase dada pelo uso da expressão explicativa “isto é”.

No hipertexto [Diferentes Linguagens na Geografia Escolar – Leitura de Paisagem](#) ainda há uso do movimento argumentativo evidência empírica do tipo *argumento de autoridade*, retirado de um manual de formação de professores: “É de fundamental importância que os alunos sejam incentivados a construir em sala de aula um banco de dados sobre os diversos temas trabalhados em geografia”. Esse movimento argumentativo ainda é reforçado pelo movimento argumentativo sustentação (exemplificação), visto que exemplifica como deve ser constituído o banco de dados:

Esse banco de dados pode ser composto por recortes de jornais e de revistas, além de organizar um arquivo de imagens que poderá ser manipulado pelos alunos, permitindo a leitura, a comparação das informações contidas, a análise e o estabelecimento de correlações que conduzem a compreensões diferenciadas do espaço geográfico.

O tema da aula, que é a definição do material didático pelo professor, e a inserção do novo tópico na semana 5 “a importância do uso de diferentes linguagens no estudo sobre paisagens”, no nível aparente, estão visualmente à mostra, em destaque. O uso de negrito e da cor vermelha, sobretudo nas expressões “material de apoio” e “diferentes linguagens”, revela a importância de o professor definir um material didático que contemple o uso de diferentes linguagens, destaque que também é dado pelo hipertexto [Diferentes linguagens na Geografia Escolar – Leitura da Paisagem](#). No significado organizacional, a ordem em que os *links* são apresentados indicam que para a professora/tutora o texto sobre leitura de fotografia é mais importante do que o texto sobre os PCNs. Além disso, o elo entre os recursos visuais e a expansão da leitura propiciada por esse hipertexto reforçam, no nível performativo, o argumento da professora/tutora e do próprio hipertexto, que também valida a sua posição.

Agora, vejamos a relação argumental estabelecida pela professora/tutora entre as semanas 5 e 6 (Figura 3 e Figura 4, respectivamente).

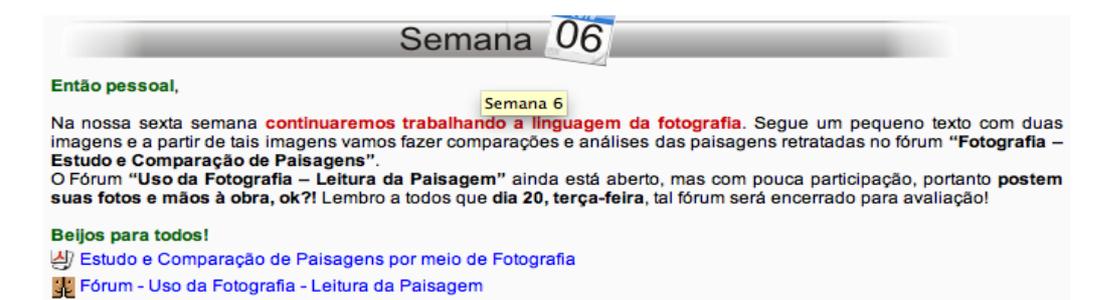


Figura 4: Uso de recursos verbo-visuais

A professora/tutora começa a semana mencionando, implicitamente, a posição inicial do hipertexto [Diferentes Linguagens na Geografia Escolar – Leitura de Paisagem](#) (Figura 4) de que o uso de diferentes linguagens significa que não vale mais só a palavra do professor em suas aulas expositivas. Ela continua na mesma posição com o uso da perífrase verbal “continuaremos trabalhando a linguagem da fotografia” para apresentar a importância da fotografia para a Geografia.

No hipertexto [Estudo e Comparação de Paisagens por meio de Fotografia](#) (expansor significativo do tema da aula 6), a posição inicial “Compreender a noção de paisagem é importante para auxiliar no entendimento do espaço geográfico” é sustentada pelo movimento argumentativo evidência empírica do tipo *argumento de autoridade* ao citar Milton Santos, um dos mais importantes geógrafos brasileiros: “Temos a tendência de negligenciar o todo”, mas é bom lembrar que “mesmo os conjuntos que se encontram em nosso campo de visão

nada mais são do que frações do todo”. Mais uma citação do autor: “paisagem é muda, mas nós podemos dialogar com ela e ir além daquilo que é aparente”.

Consoante pudemos perceber pela amostragem das aulas da disciplina Geografia II, foram usadas combinadamente linguagens, havendo predomínio do signo verbal sobre os signos visual e sonoro. Essa intersemiose provocou ressignificações do conteúdo da aula, que foi disponibilizado sob diferentes perspectivas. A apresentação diversificada pode promover um ganho para a aprendizagem, visto que a linguagem verbal pode ocultar detalhes que são melhor apreendidos, por exemplo, através de uma imagem. A combinação de linguagens e o uso de cores e de hipertextos no ambiente hipermídia mostram-se vantajosos na apresentação de atividades didáticas, por possuírem funções retóricas mais eficientes para a aprendizagem mediada por computador em relação aos textos monomodais nessa modalidade de ensino.

## 6 Conclusão

Ao longo deste artigo, procurei construir uma base teórica sobre os estudos de hipermodalidade – conceito desenvolvido por Jay Lemke (2002a) para nomear a interação **palavra-imagem-som** em ligações hipertextuais em meio digital –, além de apresentar as considerações de Kress (1996, 1998) sobre a emergência da linguagem visual em ambientes digitais. Também busquei um aporte teórico sobre os estudos da argumentação (VIEIRA, 2003), relacionando-os aos efeitos de sentido que os complexos intersemióticos da hipermodalidade produzem.

Com base nas teorias de Lemke (2002a) e no modelo argumentativo de Vieira (2003), refleti sobre a importância de serem pensadas a seleção e a elaboração de materiais didáticos nos quais são usados recursos hipermodais de forma distinta dos materiais didáticos multimodais, a fim de ser preservada a sua eficiência. Há carência de teorias que apontem nessa direção e, portanto, fazem-se necessários modelos teóricos para orientar a prática. As categorias propostas por Lemke (2002a) e o modelo argumentativo de Vieira (2003) podem ser produtivos na elaboração e na análise de textos com recursos hipermodais porque ressaltam os significados que podem ser produzidos com tais recursos e os efeitos de sentido que podem provocar.

Este artigo também procurou mostrar que a significação de composições intersemióticas ocorre *em* e *entre* camadas imbricadas, cuja nitidez é de difícil limitação. A análise intersemiótica feita com os conceitos de significado aparente, significado

performativo e significado organizacional (LEMKE, 2002a) revela que a composição de textos hipermodais exige cuidados diferenciados daqueles que orientam os textos monomodais. A combinação de semioses requer do autor conhecimentos sobre o potencial comunicativo de cada uma delas isoladamente e sobre os efeitos de sentidos produzidos quando combinadas.

Embora as considerações deste trabalho sejam de natureza exploratória e se limitarem inicialmente a uma disciplina de um curso a distância, consideramos ser possível apontar, ainda, implicações práticas verificadas nessa disciplina para outros contextos:

- a) **a geração de significados advindos da combinação das multimodalidades:** a partir da integração de multimodalidades, as informações foram ressignificadas, por exemplo, ao ser dado um destaque verbo-visual à posição inicial (POSIN) defendida. O recurso visual teve, nesse caso, função performativa, pois reforçou a posição da professora/tutora;
- b) **o uso de cores e de recursos tipográficos com função retórica:** foram utilizadas as cores verde, vermelho, azul e o negrito com o intuito de produzir diferentes efeitos de sentido, conforme mostrado;
- c) **a necessidade de referência de *hiperlinks*/hipertextos:** referência imprecisa pode dificultar ao estudante a localização de conteúdos;
- d) **a função retórica dos *hiperlinks*/hipertextos na disponibilização de informações:** em geral, os *hiperlinks*/hipertextos foram usados para sustentar as posições da professora/tutora;
- e) **a organização dos textos multimodais em *hiperlinks*/hipertexto no desenho do curso:** a organização das linguagens verbal, visual e sonora e dos *hiperlinks*/hipertexto mostrou-se fundamental na criação e na apresentação dos conteúdos das aulas para a situação de aprendizagem. Portanto, a professora/tutora pôde valer-se da organização para criar significados que desenvolvessem os temas das aulas.

Além disso, as práticas de trabalho em ambiente digital requerem saberes conjuntos de diferentes áreas. Em um projeto digital, os saberes são especializados, o que exige a associação de pessoas em grupos de trabalho. As equipes de produção de material didático das universidades públicas brasileiras, por exemplo, são compostas por profissionais das áreas

de Letras, Educação, Comunicação, *Design*, Artes, Arquitetura, Sistemas de Informação, entre outras. As pesquisas ainda não estão organizadas dessa forma, uma vez que a maioria do referencial teórico consultado é ainda vinculado a uma área isolada. Se as demandas de trabalho estão estruturadas de forma coparticipativa, creio que as pesquisas acadêmicas sobre mídias digitais e linguagem devem experimentar esse caminho, a fim de que haja mais estudos sobre a linguagem em meio digital.

## Referências

BARBISAN, L. B. O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot. **Revista Letras**, Santa Maria, RS, n. 33, p. 23-35, 2006.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Cortez, 2010, p. 175-197.

\_\_\_\_\_. Hipertexto: questões de produção e de leitura. **Revista Estudos Linguísticos**, Campinas, XXXIV, p. 756-761, 2005.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**, 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000415042>>. Acesso em: 6 mar. 2010.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os *links* no hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Cortez, 2010, p.198-206.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da Linguagem Visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUCROT, O. Argumentação Retórica e Argumentação Linguística. **Letras de Hoje**, v. 4. n.1, p. 20-25, 2009.

ECO, U. **Signo**. Barcelona: Ed. Labor, 1988.

EEMEREN, F. H. van et al. Argumentation. In: DIJK, T. A. van. (Ed.). **Discourse as structure and process**. London: Sage Publications, 1997, p. 208-229.

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

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a Social Semiotic**. London: Longman, 1978.

\_\_\_\_\_. **An Introduction to Functional Grammar**. 2nd edn. London: Arnold, 1994.

ISTRATE, O. Visual and pedagogical design of eLearning content. **eLearning Papers**, Barcelona, n, 17, p. 1-12, December 2009.

KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. In: SNYDER, I. (ed.). **Page to screen: Taking literacy into the electronic era**. London, New York: Routledge, 1997, p. 53-79.

\_\_\_\_\_. Front Pages The (Critical) Analysis of Newspaper Layout. In: BELL, A. and GARRET, P. (Eds.) **Approaches to Media Discourse**. London: Blackwell, 1998, p. 186-219.

\_\_\_\_\_;VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.

LEMKE, Jay. Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text. In: J. R. Martin & R. Veel, Eds. **Reading Science**. London: Routledge, 1998, p.87-113.

\_\_\_\_\_. **Travels in the Hypermodality: Visual Communication**. London, v. 1(3), 2002a, p. 299-325.

\_\_\_\_\_. Multimedia Genres for Scientific Education and Science Literacy. In: M. J. Schleppegrell & C. Colombi, Eds. **Developing Advanced Literacy in First and Second Languages**. Erlbaum, 2002b, p .21-44.

Disponível em: <http://www.jaylemke.com/storage/MultimediaGenres-Science-2002.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2011.

MANOVICH, L. **The language of new media**. Cambridge: MIT Press, 2001.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, vol. 9, n.1, p.15-39, jan/jun. 2006.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SNYDER, I. (ed.). **Page to screen: Taking literacy into the electronic era**. London, New York: Routledge, 1997.

VIEIRA, A. T. **Movimentos argumentativos em uma entrevista televisiva: uma abordagem discursivo-internacional**. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas, 2003.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. In: Marcuschi, L. A.; XAVIER, A.C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220.

Data de recebimento: 01 de outubro de 2016.

Data de aceite: 19 de dezembro de 2016.