

Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial

Fabiana Komesu¹

Renira Rampazzo Gambarato²

¹Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/São José do Rio Preto

²Tallinn University Baltic Film and Media School, Estônia

Resumo: *Este trabalho situa-se na discussão sobre escrita na universidade e investiga o processo de textualização verbo-visual e extraverbal em contexto de Educação a Distância (EaD) semipresencial. Com base no conceito de letramentos acadêmicos, advindo dos Novos Estudos de Letramento, busca problematizar relação entre cor escolhida e imagem, no processo de produção do texto realizado por universitários (professores em formação), num Curso de Pedagogia semipresencial de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Procura, assim, contribuir com os estudos da linguagem no que se refere ao estabelecimento de critérios para investigação da integração entre semioses diversas na constituição de conceito de “texto” não restrito ao reconhecimento de sua base gráfica.*

Palavras-chave: *Letramento. Escrita. EaD.*

Introdução

Um dos interesses de Komesu (2012) está no estudo da representação que os universitários (no caso, professores em formação) projetam das relações entre diferentes semioses na produção textual verbo-visual contemporânea, o que resulta na constituição de certa concepção de texto a ser apreendida pelo universitário e a ser posteriormente ensinada, já na condição de professor, ao aluno em sala de aula.

Ocorre, entretanto, como Komesu (2012) observou, que parece existir uma distância entre o que o universitário “precisa” saber no processo de textualização em contexto digital e as condições oferecidas pela instituição em nível superior para propiciar a emergência de textos avaliados (pela própria instituição, pelo tutor, por colegas, pela sociedade de uma forma geral) como “bons” e “eficazes” no processo comunicativo. Essa

distância 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 autores que se ocupam dos estudos de letramento em diferentes níveis de ensino. Lillis (1999), por exemplo, refere-se a “práticas institucionais do mistério”¹; Street (2010), a “dimensões ‘escondidas’” no processo de ensino superior²; Corrêa (2011), por sua vez, a “‘presumidos sociais’ dos gêneros do discurso”³, no que se refere à análise de textos de pré-universitários.

Neste artigo, tencionamos discutir, da perspectiva do universitário (professor em formação) em contexto de Educação a Distância semipresencial, qual é(são) o(s) elemento(s) privilegiado(s) no processo de textualização verbo-visual, considerando-se proposta de produção textual em nível universitário, a qual destacava a integração entre diferentes modos e recursos semióticos. A hipótese inicial é de que embora haja expectativa quanto ao tratamento dos chamados aspectos visuais⁴, claramente expressa nas instruções da atividade fornecidas pela instituição, a mobilização desses recursos semióticos, por parte do universitário, é de ordem “intuitiva” e está mais fortemente vinculada a contato, direto ou indireto, com enunciados alheios em práticas sociais distintas (letradas ou não, não somente formais), a exemplo de textos midiáticos e publicitários, dentre outros.

¹ Ver Turner (1999) e sua crítica ao “discurso da transparência”; ver também Ramires (2007), De Pietri (2010), Fiad (2011).

² Ver Corrêa (2010), Fischer (2012), Komesu (2012).

³ Ver Komesu (no prelo).

⁴ Embora se possa dizer que a escrita é fenômeno de apreensão visual, uma vez que se realiza com a faculdade da visão (mas não apenas), a noção de “visual” é comumente associada à imagem estática, imagem em movimento, cor. Por sua vez, a noção de “verbal” é quase sempre vinculada aos modos de enunciação falado e escrito, como se o que é da ordem da *palavra* ou *discurso* não estivesse presente também em demais processos de ação do signo. Neste trabalho, assumimos a designação “verbo-visual” com o objetivo de colocar em evidência a convivência entre processos de ação do signo nas atividades verbais humanas e não como forma de marcar distinção, tal como quase sempre considerada.

De maneira particularizada, interessa-nos problematizar, dentre o(s) elemento(s) privilegiado(s) nesse processo de textualização verbo-visual, a relação entre cor escolhida e imagem, no estudo dos efeitos de sentido colocados em circulação pelos universitários, levando-se em conta o caráter de interlocução sócio-histórica estabelecido com enunciados alheios. Se há, de fato, “lacuna” (intransponível?) entre o que o universitário “precisa” saber e as condições oferecidas pela instituição (mas não somente) no processo de produção de texto, dadas as incontingências – dados os jogos de poder e autoridade, de produção de sentido, como se discutirá adiante – constitutivas dos textos/discursos, acreditamos que é possível contribuir no domínio dos estudos da linguagem para o levantamento de questões e estabelecimento de determinados critérios, levando-se em conta a integração entre semioses diversas na elaboração do que é “texto” não restrito ao reconhecimento da base gráfica. O conjunto do material é formado de 25 textos produzidos por alunos do Curso de Pedagogia semipresencial da Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo) no ano de 2010. A análise, de cunho qualitativo-interpretativo, busca mostrar a relevância do estudo de conceitos comumente tomados como extralinguísticos na constituição do texto em emergência na contemporaneidade.

Letramentos acadêmicos em contexto digital: (novos) desafios

Fundamentados em pressupostos dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*), os quais concebem práticas de leitura e escrita como aspectos tanto da cultura quanto das estruturas de poder de certa sociedade (HEATH, 1983; STREET, 1984; GEE, 1996), Lea e Street (2006) propõem refletir sobre *letramentos acadêmicos* como práticas sociais de leitura e escrita, situadas em determinado contexto, as quais abrangem do ensino fundamental ao universitário e ao pós-graduado (LEA; STREET, 2006, p. 368), o que corresponde, portanto, de acordo com Corrêa (2011, p. 337), ao que se entende por letramento “formal” ou convencional. Na avaliação de Lea e Street, essa

concepção de letramento tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico⁵. Da perspectiva do estudante, Lea e Street consideram que o traço dominante das práticas de letramento acadêmico seria a exigência da mudança de estilo de escrita e de gênero (por exemplo, anotação em sala de aula, discussão em grupo, apresentação formal) segundo o contexto.

Para o que interessa a Lea e Street (2006), sentidos sociais e identidades que cada prática de letramento evoca no ambiente acadêmico podem ser discutidos com base na sobreposição de três perspectivas ou modelos, por eles denominados de: (i) modelo de habilidades de estudos, (ii) modelo de socialização escolar; (iii) modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro concebe escrita/letramento como habilidade individual e cognitiva, com ênfase em aspectos formais da língua. Dessa perspectiva, o estudante poderia “transferir” conhecimentos letrados de um contexto para outro sem quaisquer problemas. O segundo modelo proposto pelos autores se refere à aculturação dos alunos segundo discursos e gêneros disciplinares e de especialidade, o que pressupõe que, uma vez apreendidas as regras básicas de certo discurso acadêmico, estudantes estariam “aptos a reproduzi-lo sem obstáculos” (LEA; STREET, 2006, p. 369). Tanto o primeiro quanto o segundo modelos poderiam servir de referência na concepção que o estudante tem do cumprimento da tarefa que envolve escrita/letramento na instituição escolar. O terceiro modelo, segundo os autores, está relacionado à produção de sentido, identidade, poder e autoridade, com ênfase na natureza institucional que rege o contexto específico (idem). Na avaliação de Lea e Street (2006), os três modelos não se excluem; ao contrário, sobrepõem-se em qualquer contexto acadêmico. Podem ser de utilidade para pesquisadores e educadores-pesquisadores que buscam

⁵ A esse respeito, ver também Delcambre e Lahanier-Reuter (2010), Delcambre e Lahanier-Reuter (2012), Kapp (2012), Rinck, Silva e Assis (2012).

(re)avaliar currículos, programas instrucionais e as próprias práticas de ensino (idem).

Corrêa (2011), na investigação de textos produzidos por pré-universitários, considera que, embora não seja o tema central daquele artigo, Lea e Street (2006) não deixam de tratar de aspectos “ocultos” dos letramentos acadêmicos (STREET, 2009), ao mencionarem o fato de os professores cobrarem, mas nem sempre explicitarem aos alunos instruções no processo de ensino de produção textual oral ou letrada. Da perspectiva de Corrêa, a crítica que Lea e Street fazem ao modelo de habilidades de estudos permite pensar “um aspecto do letramento que ‘se oculta’ na presunção sobre a transferência automática de um contexto a outro”, no “ocultamento de que as próprias habilidades cognitivas relativas à escrita são produto da apreensão do funcionamento da escrita e do letramento em contexto” (CORRÊA, 2011, p. 339). A propósito do modelo de socialização escolar, Corrêa observa que haveria, nessa proposta dos autores, a “presunção de que, uma vez aculturado a um domínio de especialidade, o estudante adaptaria automaticamente sua escrita às mudanças de discursos e gêneros internas a esse domínio”, estando, assim, “apto para adaptá-la aos diferentes discursos e gêneros de outras especialidades” (idem). O modelo de letramentos acadêmicos, por sua vez, ao destacar relações entre pessoas, instituições e identidades, “ocultaria”, da perspectiva de Corrêa (2011), “contradições que definem, em termos de linguagem, as pessoas, as instituições e as próprias identidades sociais”. O autor cita o caso das identidades sociais para refletir, de um ponto de vista discursivo, sobre sua constituição na “contradição fundante que é a relação de alteridade constitutiva”. Dito de outro modo, se para os interesses dos novos estudos de letramento parece fundamental discutir características que distinguiriam um indivíduo/grupo de outro em práticas de letramento, para os estudos discursivos, a questão não é de *identidade* – por meio da qual se poderia pensar a formação de indivíduo empírico –, mas de *alteridade*, como destaca Corrêa (2011, p. 339-340), por meio da qual se pode pensar a

constituição do sujeito numa relação sócio-histórica com o(s) outro(s).

Desse modo, Corrêa (2011, p. 340 *passim*) procura caracterizar uma “contribuição da perspectiva discursiva para a obtenção e análise de dados tais como os obtidos pela pesquisa etnográfica”. O autor ainda destaca “diferença sutil, mas fundamental” entre uma perspectiva interacional, entendida como “encontro presencial de dois interlocutores (onde falam sujeitos empíricos)”, e uma perspectiva dialógica, entendida como “marcada tanto pelo encontro presencial quanto pelos encontros em ausência (onde falam sujeitos do discurso)”. Para Corrêa, trata-se da distinção entre a primeira perspectiva, de “encontro caracterizado pelo ato de enunciação presencial”, e a segunda, caracterizada “tanto pelos atos de enunciação presenciais quanto pelos não-presenciais, mas ambos marcados pelo papel fundamental das réplicas ao já-enunciado, que [...] historiciza a ocupação do lugar do sujeito” (CORRÊA, 2011, p. 340-341). Trata-se, pois, na concepção do autor, da oposição entre *sujeito empírico* e *sujeito do discurso*, “entre unicidade/não-unicidade do sujeito”.

As reflexões propostas por Corrêa (2010, 2011) no exercício de aproximação/distanciamento entre visão etnográfica e discursiva da linguagem são de interesse de nosso estudo, considerando-se o material em análise, a saber, textos verbais produzidos por universitários no contexto de Educação a Distância semipresencial. Num exame de práticas de letramento situadas – a exemplo das produzidas num curso de formação de professores numa universidade pública brasileira, num tempo histórico reconhecido na relação com tecnologias de informação e comunicação – pode-se dizer, de fato, que a perspectiva etnográfica apresenta contribuição relevante. A ideia de investigação de perspectiva ou modelos (de habilidades de estudos, de socialização escolar, de letramentos acadêmicos) que se sobrepõem no ambiente acadêmico, na produção de sentidos que cada prática de letramento evoca (LEA; STREET, 2006), é importante para o estudo não apenas das relações entre aluno e professor, mas também entre alunos, entre professores, entre

professor e instituição, entre instituições e ainda para a investigação do aluno na projeção social que ele faz de um seu lugar na instituição, em nosso caso, universitária, e como futuro profissional na sociedade. É sabido que esse processo de formação acadêmica implica trabalho de leitura e escrita de textos. Street (2006), numa revisão das principais tradições do campo de investigação do letramento, faz referência a *letramento como texto*, com ênfase em novas práticas de comunicação tais como concebidas em estudos de *multimodalidade* ou *multiletramentos*⁶. O autor cita os trabalhos de Cope e Kalantzis (2000), Kress e van Leeuwen (2001), Pahl e Rowsell (à época, no prelo), dentre outros, e poderíamos ainda mencionar as contribuições para os estudos de letramento de Levine e Scollon (2004), Buzato (2007), Coiro (2008), Unsworth (2008), Jewitt (2009), Rojo (2009), Lemke (2010), Lankshear e Knobel (2011), dentre outros que têm refletido sobre o processo de produção de textos os quais privilegiam integração entre diferentes modos e recursos semióticos.

Para o que nos interessa, no entanto, essas relações estabelecidas e colocadas em evidência pelo pesquisador da linguagem não são resultantes de ação individual de sujeito empírico, que visa a (re)afirmar identidade social, mas das relações de poder, de saber que atravessam a constituição, por alteridade, do sujeito do discurso, como mostra Corrêa (2011). Assim, pode-se afirmar com esse autor, na citação que faz de Voloshinov/Bakhtin (1926-s/d), que a constituição de textos/enunciados reúne tanto aspectos verbo-visuais quanto o “contexto extraverbal” (CORRÊA, 2011, p. 344) e que ao pesquisador resta a tarefa de captar “nas formulações particulares de um texto” a “história de sentido que elas carregam” (CORRÊA, 2011, p. 334).

⁶ Poder-se-ia pensar, ainda, em *multissemiose*. A exemplo de Street (2006), não é de interesse deste artigo estabelecer distinção entre os conceitos, embora se reconheça a produtividade para os estudos conceituais.

Material e métodos

O conjunto do material é formado de 25 textos produzidos por universitários do Curso de Pedagogia semipresencial da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Os textos compõem um conjunto mais amplo, organizado por Komesu (2010) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto⁷. Ao todo, são 286 textos produzidos individualmente, referentes ao Bloco “Educação e linguagem”, e 57 de autoria coletiva, concernentes ao Bloco “Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura”, produzidos entre os anos de 2010 e 2011. O conjunto de 25 textos analisados neste artigo se refere à atividade-alvo, em seguida descrita, e 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, o uso do material na pesquisa.

A Univesp é um programa do Governo do Estado de São Paulo criado por decreto em 2008 (decreto nº. 53.536 de 9 de outubro de 2008). O objetivo explícito, naquele momento, era a formação de professores em exercício para Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão da Unidade Escolar, com a conseqüente expansão do ensino superior público. Em 2012, por força da Lei nº. 14.836 de 20 de julho daquele ano, a Univesp tornou-se a quarta universidade pública do Estado de São Paulo – ao lado da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Unesp –, com autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial para oferecer cursos próprios. Com início previsto para 2013, a Univesp deve oferecer cursos de licenciatura em Língua Portuguesa e Matemática, bacharelado em Sistemas para Comércio Eletrônico e em Segurança da

⁷ 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 nº. 059/10), razão pela qual os nomes dos escreventes foram suprimidos das figuras. No que se refere a demais aspectos, os textos reproduzidos seguem como no original.

Informação, especialização em Formação de Educadores para Linguagem Brasileira de Sinais, dentre outros. A meta anunciada é atingir, em quatro anos, 24 mil alunos.

Destaca-se que a atividade em questão estava inserida na disciplina de “Educação e Linguagem”, em “Formação Geral” (Bloco 1), “Introdução à Educação” (Módulo 1). Quando do cumprimento da atividade, os alunos já haviam estudado conceitos como *linguagem* (denominadas “verbal” e “não verbal”)⁸ e *língua* (como fenômeno cognitivo, cultural, social, histórico), mediante textos que integravam recursos semióticos diversos (gráfico, imagético em movimento, sonoro, digital, dentre outros). O enunciado da atividade apresentava cinco aspectos fundamentais e um aspecto não obrigatório a serem observados pelos alunos. 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)⁹. 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).

⁸ Talvez um dos desafios que a associação entre estudos de letramentos acadêmicos e os de multimodalidade imponha ao estudioso das Ciências da Linguagem seja o da crítica à distinção entre linguagem verbal e linguagem não verbal, considerando-se que: (i) aquilo que diz respeito à comunicação humana é *sempre da ordem do verbal*, não somente o que se refere à atividade fundada em sistema de escrita alfabético (ver, por exemplo, KRESS, 2009) e (ii) o reconhecimento de recursos de base semiótica distinta permite colocar em evidência o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem.

⁹ Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/58>. Acesso em 21 de janeiro de 2013.

Pode-se dizer que a proposta priorizava a percepção de diferentes recursos semióticos componentes da linguagem, com destaque para utilização de instrumental gráfico entendido como representação por figura ou desenho; reflexão sobre associação entre cor e significação; reflexão sobre transformação da língua nos dias atuais, para pensar tópicos que poderiam ser vinculados, mais fortemente, à discussão sobre linguagem, educação e tecnologia. Os universitários não deveriam, pois, simplesmente cumprir instruções de uma tarefa escolar. De um ponto de vista dos estudos semióticos, pode-se dizer que cada sistema de signos tem características próprias, que lhes atribui potencial diferenciado de produção de sentido. No contexto da atividade, os universitários não estariam, portanto, “transferindo” o “mesmo” significado de um enunciado de base gráfica para a escolha da imagem referida, mas estariam, sim, criando “novas ideias” (SHORT; KAUFFMAN; KAHN, 2000), as quais podem corresponder (ou não) a expectativas compartilhadas de forma consensual num determinado grupo social, como veremos na análise de dados. Os universitários deveriam, pois, ao operar de um sistema de signos a outro (por exemplo, do chamado sistema verbal para o visual e vice-versa), utilizar-se desses diferentes sistemas em favor de uma reflexão mais refinada sobre modos de integração (da enunciação) na contemporaneidade.

Interessa-nos problematizar a organização do texto produzido num curso universitário semipresencial, considerando como o modelo de letramentos acadêmicos, entendido como práticas sociais de leitura e escrita matizadas e situadas, as quais abrangem do ensino fundamental ao universitário e ao pós-graduado (LEA; STREET, 2006, p. 368-369), pode ser pensado na relação com a multimodalidade, entendida como “o uso de diversos modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20; JEWITT, 2009, p. 1-2), em ambiente que, por hipótese, permite acesso “ilimitado” a todo e qualquer texto, não somente àquele reconhecido como “verbal”, comumente atribuído a recurso gráfico.

O tratamento qualitativo-interpretativo dado ao conjunto do material fundamenta-se, como explicitado, em pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa e dos Novos Estudos do Letramento, na abordagem sócio-histórica dos usos da escrita, os quais permitem trabalhar os conceitos-chave de: (i) *discurso*, entendido como *maneira de apreender a linguagem* na relação entre língua e história, segundo determinadas condições de produção; (ii) *texto*, tomado como *unidade concreta da comunicação verbal, réplica ao diálogo* que se estabelece entre enunciados na língua(gem), o que permite relacionar procedimentos discursivos à produção e disseminação de sentidos, numa teoria não-subjetivista da enunciação; (iii) *letramentos*, tomado em seu caráter de diversidade de práticas escriturais situadas, não restritas ao domínio do alfabeto e ao acesso dos indivíduos a práticas de leitura e escrita, executadas ou não em contexto escolar formal. Mobiliza, como ferramenta para análise de dados, os conceitos de *associação por contiguidade* e *associação por similaridade*, trazidos como contribuição de teorias da Semiótica¹⁰.

Nos estudos da Semiótica, a associação por contiguidade caracteriza-se pela produção de ideias que se associam por serem próximas umas das outras, por serem sugeridas pela experiência cotidiana, o que pode “empobrecê-las”. A contiguidade pode ser topológica (relação figura e fundo), por referência (deslocamento do contexto sintagmático) e por convenção (conforme padrões estabelecidos) (ver PLAZA; TAVARES, 1998, p. 102). A associação por similaridade é processo por meio do qual as ideias se aproximam por alguma igualdade (variação auto-gerativa), semelhança (variação na diversidade) ou analogia. Nesse tipo de associação, não é a semelhança entre ideias ou fatos que permite a associação, mas é a associação que produz a semelhança

¹⁰ Os conceitos de similaridade e contiguidade foram desenvolvidos por David Hume no século XVIII, mas foi Charles Sanders Peirce, em sua proposta de estudos semióticos, quem identificou a similaridade como forma especial de produção de ideias. Peirce considerava que contiguidade e similaridade se interconectam, assim como a experiência cotidiana com produções mais complexas (GAMBARATO, 2005).

(FERRARA, 1993, p. 172). A similaridade pode se dar por semelhança de qualidade (simetria, paramorfismo), por justaposição (elementos diferentes entre si), ou por mediação (metáforas tanto verbais quanto visuais) (PLAZA; TAVARES, 1998, p. 102).

Tencionamos, por meio da mobilização desses conceitos, estudar qual é(são) o(s) elemento(s) privilegiado(s) no processo de textualização verbo-visual, considerando-se proposta de produção textual que destacava a integração entre diferentes modos e recursos semióticos.

Análise dos dados

A maioria dos universitários participantes da pesquisa (23 dentre 25) apresentou exclusivamente um exemplo no contexto da atividade e dois dos alunos (22.A.05 e 37.A.05)¹¹ apresentaram um exemplo para cada uma das 12 cores propostas (2º. aspecto). Portanto, o número total de exemplos analisados é 47 (100%). A análise qualitativo-interpretativa busca enfatizar o aspecto quinto da atividade, explorando, de maneira particularizada, as associações entre cor escolhida, imagem selecionada e respectivo texto explanatório. Entretanto, dada a relevância dos outros aspectos na composição do texto, comentamos, brevemente, cada um deles.

Em relação ao aspecto primeiro, observamos que a maioria dos exemplos (29 = 61,7%) tratou exclusivamente de uma cor na imagem escolhida, mesmo quando outras cores apareciam em destaque no exemplo selecionado; oito exemplos (17%) abordaram três cores; seis exemplos (12,8%) exploraram duas cores; três exemplos (6,4%) foram sobre quatro cores; e apenas um (2,1%) exemplo (08.A.05) tratou de cinco cores de uma mesma imagem. O vermelho foi a cor mais abordada. Apareceu em 17 exemplos (36,2%), seguido pelo branco (15 = 31,9%) e

¹¹ 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).

pelo azul (12 = 25,5%). O significado das cores, bem como seu poder de atração ou repulsão, está necessariamente vinculado a aspectos extraverbais, ao contexto social, cultural e histórico, dentre outros fatores. Historicamente, o vermelho tem presença ostensiva no Oriente pelo fato de os orientais terem fontes naturais para extrair pigmentos vermelhos há muito mais tempo do que no Ocidente. Por ocasião do descobrimento do Brasil, por exemplo, os portugueses capitalizaram enormemente a extração natural do pigmento vermelho das árvores nativas de Pau-Brasil. À época, apenas a nobreza tinha acesso ao vermelho, portanto, a herança cultural que permaneceu no contexto ocidental é a da representação de riqueza e ostentação por meio da cor vermelho. Na atualidade, é certo, a raridade desse pigmento não mais existe, mas as marcas deixadas pela história ainda não evanesceram. Além desses fatores “externos” que constituem a percepção das cores, há fatores que podem ser tomados como “internos”, dentre eles, aspectos biofísicos e psicológicos. O vermelho, cor do fogo, é proibitivo: indica o impedimento do toque e essa aura de proibição pode ser o argumento psicológico que justifica, de maneira especial, a atração que se sente por essa cor. Desde a Idade Média, por exemplo, o vermelho é a cor do crime e do pecado, possivelmente pela alusão à cor do sangue. Poderíamos ainda acrescentar a herança pagã do vermelho como a cor do amor carnal de Dionísio, do vinho de Baco, e da maçã da Eva mítica (GUIMARÃES, 2000, p. 118-9). Ao considerarmos os testes de preferência e sinestesia das cores, vemos que a herança simbólica do vermelho se manifesta nos indicativos de que o vermelho seria a cor preferida por homens de 17 a 25 anos (GUIMARÃES, 2003, p. 20). Em consonância com esse dado temos que, dentre os universitários do sexo masculino que fazem parte da amostragem, 71% incluíram o vermelho na atividade proposta.

Observamos ainda que o amarelo é a única cor fora do quadro proposto que também figura dentre as incluídas no exercício. Apareceu em três (6,4%) exemplos. Os estudos de Kandinsky (1990, p. 83), por exemplo, enfatizam o poder de irradiação do amarelo, que naturalmente se iluminaria e se

destacaria em meio a outras cores. O que poderia ser entendido como escolha individual no processo de textualização é concebido, em nosso trabalho, como prática social que coloca em evidência relações entre aspectos verbo-visuais e extraverbais, de caráter cultural e sócio-histórico.

Em se tratando de produção textual, os universitários parecem, de fato, ter agido *responsivamente* à instituição, considerando-se que o quadro de cores direcionou as reflexões por eles desenvolvidas. No entanto, num efeito reverso ao objetivo de disponibilizar informações sobre o significado de cores para o universitário obter resultados mais refinados sobre linguagem, podemos dizer que o quadro teria limitado tanto as escolhas quanto a possibilidade de associação de ideias. Trata-se, de nosso ponto de vista, do funcionamento discursivo dos textos e dos sujeitos no âmbito da instituição acadêmica. Ainda que exista expectativa em relação à formação do professor, o sujeito “responde” da “função-aluno”, obedecendo, expressamente, ao que lhe foi solicitado.

O aspecto terceiro indica que 21 exemplos (44,7%) foram de produtos/embalagens; 15 propagandas (31,9%); e 11 logotipos/personagens (23,4%). O produto mais mencionado foi o refrigerante Coca-Cola: cinco vezes (10,6%), seguido pelo também refrigerante Fanta: duas vezes (4,3%). A forte exposição midiática de ambas as marcas, sua preponderância no mercado brasileiro, bem como o uso expressivo da cor (vermelho, no caso da Coca-Cola; laranja, no da Fanta) em suas embalagens, logotipos e propagandas podem justificar esses dados.

Constatamos, ainda, que a atenção dos universitários ao aspecto quarto foi negligenciada: apenas um exemplo (2,1%) é aparentemente descrito em detalhes (21.A.05), contendo o maior número de palavras (1.054) dentre todos os textos produzidos. É sabido, no entanto, que quantidade de palavras não implica, de maneira direta, reflexão refinada sobre linguagem. No contexto acadêmico, pode dizer respeito a paráfrase, reprodução ou mera “colagem” de outros textos, os quais, nem sempre, aparecem devidamente citados na composição do texto primeiro. Do ponto de vista da instituição, no que se refere à formação do professor,

pode-se dizer que havia expectativa quanto à exposição minuciosa, a qual poderia ser pensada, no cumprimento da atividade, como tipo de texto descritivo-argumentativo dotado de certa quantidade de palavras. A média do número total de palavras utilizadas em cada exemplo foi de 119 e a menor quantidade de palavras empregadas em um exemplo foi 12 (22.A.05). Ainda mais veemente é o fato de 28 exemplos (59,6%) apresentarem menos de 100 palavras e 16 exemplos (34%) apresentarem menos de 50 palavras. Como parâmetro, considera-se que uma página de texto pode conter em torno de 400 palavras. Fica evidente, do ponto de vista quantitativo, a limitada produção de texto na referida atividade. Entretanto, em relação ao aspecto sexto, os alunos seguiram estritamente a sugestão de incluir as imagens e todos os 47 exemplos (100%) analisados foram apresentados com suas respectivas imagens.

Privilegiando o aspecto quinto, temos que 12 exemplos (25,5%) apresentam relação coerente entre o produto/propaganda escolhido e a significação da cor. Por exemplo, ao discutir o logotipo da Coca-Cola, um escrevente pondera: “há um contraste de cores, vermelho alegria, intensidade, força, vitalidade, com o branco paz, que em conjunto com a forma da faixa irregular dá a impressão de leveza, movimento” (45.A.05). Sobre um anúncio da marca de produtos eletrônicos Sony, outro pontua: “a cor azul é bastante utilizada, pois exprime profundidade, discrição, delicadeza e calma, além de explorar o mundo imaginário. O tom preto também utilizado reflete a seriedade da empresa e sua distinção no mercado. Já a cor branca é sugestiva de tranquilidade” (31.A.05). Nesses dois exemplos, observa-se a associação por contiguidade que, além de demonstrar associação de ideais por convenção, se mostra estritamente convencionado ao quadro de significação das cores oferecido no exercício. Em relação ao vermelho, o primeiro universitário repete adjetivos/substantivos apresentados no quadro: alegria, força, vitalidade. O segundo reproduz os argumentos do quadro, referindo-se ao azul em termos de “profundidade”, “discrição”, “calma”, e “mundo imaginário”. Em ambos os exemplos, a ideia de branco que transmite paz e tranquilidade é fortemente

arraigada à simbologia do branco na cultura ocidental. O branco, símbolo da paz, é das mais óbvias associações que se pode fazer no Ocidente, o que, apesar de se mostrar coerente em nosso contexto cultural, não explora outras dimensões como as proporcionadas pela similaridade. Tem-se, pois, mais uma vez, o cumprimento da atividade, na execução de texto escolar pela “função-aluno”.

Apenas dois exemplos (4,3%) exploram características que poderiam ser tomadas como mais originais no que se refere à significação das cores, as quais não se encontravam expressas no quadro de referência. Uma delas se apresenta como associação mais elaborada por similaridade. O universitário, ao descrever a embalagem do fermento em pó Royal, associa o branco à “ideia de expansão” (01.A.05). Essa relação não está expressa no quadro e é pouco explorada conscientemente, embora seja característica intrínseca do branco. Em oposição ao preto que conota constrição, o branco reversamente transmite a sensação de dilatação, difusão. Tanto se considerarmos a cor-luz quanto a cor-pigmento, as propriedades físicas do branco se relacionam com expansão. A cor-luz, a radiação luminosa visível, tem como síntese aditiva a luz branca, ou seja, ela reúne todos os matizes existentes na natureza. A cor-pigmento, a substância material, conforme sua natureza, absorve, refrata ou reflete os raios luminosos que se difundem sobre ela. O branco é a presença de todas as cores: não absorve, mas reflete todas as cores. O preto, ao contrário, é a ausência de cores, ou seja, todas são absorvidas (FARINA, 1982; GUIMARÃES, 2000).

A análise da atividade proposta também revelou que 11 exemplos (23,4%) apresentam discussão do significado da cor sem, aparentemente, relação alguma com o produto escolhido. Vejamos os seguintes excertos: “azul da embalagem, nos remete inconscientemente ao desejo de comer bolos ou tortas” (01.A.05); “OMO deixa as roupas alegres e conseqüentemente as pessoas que as usarem terão força” (12.A.05); “verde [...] indica que ao lavar e usar as vestimentas nessa cor, terá uma vida calma, estável e estática” (12.A.05); “a cor [púrpura] do produto tenta transmitir sensação de limpeza, com isto serenidade ao

deixar a pele limpa, com ar de dignidade” (37.A.05). De um ponto de vista institucional, essas incoerências poderiam ser relacionadas com tentativa de se encaixar forçosamente ao quadro apresentado como referência, ou com falta de repertório cultural do universitário. De uma perspectiva discursiva, essas associações colocam em evidência enunciados outros, vinculados, talvez à força de discursos publicitários e/ou midiáticos em circulação, a determinado modo de existência no mundo, decorrente do consumo de determinados produtos.

Pode-se dizer ainda que parte significativa dos textos, 14 exemplos (29,8%), é apenas cópia do quadro de cores, limitando-se a repetir as definições apresentadas. Por exemplo, ao referir-se à cor cereja de uma propaganda de vodca, o texto integral apresentado pelo aluno se limita a uma frase: “o anúncio dessa Vodka diz tudo e nos remete de imediato ao toque de sensualidade” (22.A.05). Em outro exemplo conciso, o texto completo se resume a “nessa propaganda em específico a cor laranja está transmitindo expansão e efervescência” (22.A.05). Essa compreensão relaciona-se, mais uma vez, à execução “escolar”, entendida como mero cumprimento da atividade proposta.

Outro aspecto encontrado nos textos analisados foi a opção dos alunos por privilegiar a descrição da história do produto em detrimento da discussão do significado das cores propriamente. Essa característica aparece em oito textos (17%). Por exemplo, o aluno que escolheu o logotipo da marca Benetton nem mesmo cita a cor verde do texto: “roupas com padrões práticos, coloridas, modernas às vezes ousadas e até chocantes. Divulgam a marca quanto à maciez e resistência ao frio. Tudo começou em 1965 quando Giuliana Benetton fez uma blusa de frio colorida e seus vizinhos adoraram” (37.A.05). Poder-se-ia dizer que se trata, do ponto de vista do universitário, da ausência de entendimento do que foi solicitado, seja por ter, de fato, dificuldade em compreender a proposta, seja por dificuldade em associar o significado da cor aos exemplos escolhidos. Para o que nos interessa, essa produção coloca em destaque a relação entre aspectos verbo-visuais e extraverbais. O escrevente não

desconsidera a informação da cor, já que faz menção a aspecto visual das “roupas coloridas” e da “blusa de frio colorida”; decide, entretanto, priorizar história sobre a marca/o produto, como se essa narrativa oficial justificasse, em si, a atividade solicitada. Fica evidente que essa história (e tantas outras, não narradas, não narráveis) faz(em) parte da constituição da marca/do produto e, portanto, da cor, no que se refere ao tratamento de aspectos extraverbiais. Dessa perspectiva, poder-se-ia afirmar que não há como pensar o signo (cor) destacado de seu acontecimento na linguagem. O escrevente, no entanto, não consegue descrever por escrito esse percurso e realiza outro, divergente do esperado para a atividade. Essa outra possibilidade de leitura interpretativa não o exime, porém, de cumprir a tarefa institucional que lhe foi incumbida.

Considerações finais

Procuramos, neste trabalho, observar quais os elementos privilegiados no processo de textualização verbo-visual, considerando-se proposta de produção textual em nível universitário que destacava integração entre cor escolhida e imagem na constituição do texto. Privilegiamos, por um lado, pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa e dos Novos Estudos do Letramento; por outro, mobilizamos, como ferramenta para análise de dados, os conceitos de *associação por contiguidade* e *associação por similaridade*, trazidos como contribuição de teorias da Semiótica.

Levamos em conta que o processo de formação acadêmica em nível universitário (mas não somente) implica trabalho de leitura e escrita de determinados textos. Como destaca Street (2006), os novos estudos de letramento, com ênfase no texto, podem ter muito a ganhar com a investigação de novas práticas de comunicação, concebidas na integração entre diferentes modos e recursos semióticos. Não se trata, portanto, do tratamento do texto concebido apenas em sua base semiótica gráfica. Ao mesmo tempo em que se buscou investigar aspectos verbo-visuais no cumprimento da atividade proposta, procurou-

se, também, observar aspectos extraverbais que são também constitutivos das formulações particulares de um texto.

Da perspectiva dos universitários, professores em formação, observou-se que a execução da atividade se deu, sobremaneira, por meio da utilização extensiva do quadro de cores oferecido no enunciado da proposta. Entretanto, em efeito contrário ao objetivo de disponibilizar informações que pudessem “enriquecer” a produção de texto, esse quadro parece ter restringido o desempenho dos universitários. Nesse caso, apesar da expectativa em relação à formação do professor, o sujeito agiu na condição/função de “aluno” que obedece estritamente ao que lhe foi solicitado. Como resultado do processo de associação entre o significado das cores e a respectiva imagem escolhida, concluímos que a absoluta maioria dos escreventes privilegiou associações por contiguidade, aquelas que se dão por convenção. Esse traço pode ser resultado da assunção do quadro proposto como (única) referência ou ainda de limitado repertório cultural dos universitários. Para o que nos interessa, o primado da associação por contiguidade coloca em destaque o fato de o lugar de enunciação estar *sempre* situado no interior de *relações de força* entre discursos, o que impõe relação assimétrica entre os dizeres (ver PÊCHEUX, 1990), com disseminação (permanência?) de sentidos sócio-historicamente privilegiados por certos grupos. Destaca-se, ainda, forte presença, com reprodução, de discursos midiáticos e publicitários na avaliação dos textos.

Procuramos, pois, mostrar que os elementos privilegiados pelos universitários na integração entre cor e imagem no texto não são da ordem de uma escolha individual de sujeito empírico, mas são resultantes de relações sócio-históricas de poder que atravessam a constituição, por alteridade, (do texto) do sujeito do discurso. Desse modo, o estudo do material procurou mostrar esse conflito advindo de distintos posicionamentos enunciativos os quais possibilitam observar contato, direto ou indireto, com enunciados alheios em práticas sociais distintas, não restritas ao letramento escolar.

Referências

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

CADERNO DE FORMAÇÃO: introdução à Educação. São Paulo: Cultural Acadêmica, 2010.

COIRO, J. et al. (Ed.). *Handbook of research on new literacies*. London & New York: Routledge, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*. London & New York: Routledge, 2000.

CORRÊA, M. L. G. Temporalidades e treinamento escolar em textos pré-universitários. *Scripta* (PUC-MG), Belo Horizonte, v.13, p. 245-261, 2010.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, n. especial, 2. parte, p. 333-356, 2011.

DE PIETRI, E. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. *Cadernos de Formação*, Pelotas, n. 37, p. 133-160, 2010.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. (2010) Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. Disponível em: www.forumlecture.ch. Acesso em: 12 fev. 2013.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Littéracies universitaires: présentation. *Pratiques*, n. 153/154, 2012.

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

FARINA, M. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. São Paulo: Edgard Blucher, 1982.

FERRARA, L. *Olhar periférico*. São Paulo: Edusp, 1993.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, n. especial, 2. parte, p. 357-369, 2011.

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.

GAMBARATO, R. R. *Design informação – morfologias da linguagem*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourse*. London: Falmer, 1996.

GUIMARÃES, L. *A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores*. São Paulo: Annablume, 2000.

GUIMARÃES, L. *As cores na mídia*. São Paulo: Annablume, 2003.

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

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

KANDINSKY, W. *Do espiritual na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KAPP, S. Premiers textes: socialisation à l'écriture et formation des doctorants. *Scripta* (PUC-MG), Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 251-266, 2012.

KOMESU, F. *O processo de produção textual escrita no contexto da Educação a Distância*. Projeto de pesquisa em Estudos Linguísticos – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2010.

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*, São Paulo, no prelo.

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.

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*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEI Nº 14.836, de 20 de Julho de 2012. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2012/lei%20n.14.836,%20de%2020.07.2012.htm>. Acesso em: 08 de fev. 2013.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

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: LILLIS, T.; JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. V. (Org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

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

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 61-161.

PLAZA, J.; TAVARES, M. *Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais*. São Paulo: Hucitec, 1998.

RAMIRES, V. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. *Veredas On-line*, Juiz de Fora, n. 1, p. 66-79, 2007.

RINCK, F.; SILVA, J. Q. G. S.; ASSIS, J. A. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? *Scripta* (PUC-MG), Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 7-15, 2012.

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

SHORT, K. G.; KAUFFMAN, G. E.; KAHN, L. H. "I just need to draw": responding to literature across multiple sign systems. *The Reading Teacher*, v. 54, n. 2, p. 160-171, 2000.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: 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.

STREET, B. V. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

TURNER, J. Academic literacy and the discourse of transparency. In: TURNER, J.; JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. V. (Org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 149-169.

UNSWORTH, L. (Ed.). *Multimodal semiotics: functional analysis in contexts of education*. London & New York: Continuum, 2008.

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: 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.

Recebido em 2 de abril de 2013
e aceito em 26 de maio de 2013.

Title: *Academic literacies in higher education: verbal/visual aspects of the process of textualizing in the context of distance learning*

Abstract: *This paper discusses writing in the university and investigates the verbal/visual and extra verbal aspects of the process of textualizing in the context of Distance Learning. Based on the concept of academic literacy from New Literacy Studies, it discusses the relationship between chosen color and image in the process of text production developed by university students (teachers in training) in a distance Pedagogy course of a São Paulo State University, Brazil. This paper intends to contribute to the realm of Language Studies regarding the establishment of criteria to investigate the integration between various semiosis in the creation of the concept of “text” not restricted to the recognition of its graphic base.*

Keywords: *Literacy. Writing. Distance Learning.*