

A elaboração de materiais didáticos no contexto da educação a distância

Carolina Leal Pires

Submetido em 19 de abril de 2012.

Aceito para publicação em 11 de junho de 2012.

Publicado em 30 de junho de 2012.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 44, junho de 2012. p. 165-184

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Creative Commons Attribution License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sábado, 30 de junho de 2012

23:59:59

A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Carolina Leal Pires*

RESUMO: Na Educação a Distância (EaD), o material didático é elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem mediado pela tecnologia. Disponibilizado em distintas mídias, sua elaboração exige uma equipe interdisciplinar composta tanto por “professores conteudistas” quanto por revisores linguísticos, programadores, designers etc. Assim, partindo da experiência vivenciada como designer gráfico na Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa a distância da UFPE, venho aqui pensar a elaboração de distintos “formatos” dos materiais didáticos deste curso, produzidos a partir dos textos originais dos professores conteudistas, como sendo uma atividade de retextualização (MARCUSCHI, 2008; MATENCIO, 2003). Proponho que tal tipo de retextualização estaria relacionado a uma adequação a diferentes mídias e teria como cerne intervenções quanto à inclusão, exclusão e/ou modificação de recursos semióticos não-verbais (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010).

PALAVRAS-CHAVE: material didático; educação a distância; retextualização.

1. A IMPORTÂNCIA DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EAD¹

Na Educação a Distância (EaD), termo que pode ser entendido como “o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (MORAN, 2002), o material didático, senão central, é elemento indispensável dessa mediação (AVERBUG, 2003), especialmente nos modelos conhecidos como “conteúdo mais apoio” e “wrap-around” (MASON, 1998)². Nesse contexto, muitas vezes, o texto do material didático é a única “corporeidade que permite a interação entre o polo do curso (autor, professor, tutor) e o polo do cursista” (POSSARI; NEDER, 2009, p. 9). Na educação presencial, diferentemente, o material didático pode se tornar mais um recurso de apoio, sendo, com alguma frequência, até não utilizado pelo professor (SANTOS, 1999 apud PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007).

Para Moore e Kearsley (2007), a EaD pressupõe assim sempre um vínculo com alguma tecnologia, com algum meio de comunicação. Este, por sua vez, constitui o principal suporte dos materiais didáticos produzidos e adotados nos cursos em uma determinada época, como podemos observar no quadro abaixo que resume o percurso histórico da Educação a Distância:

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, bolsista do CNPq: carolinapires@hotmail.com

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq. Agradeço ainda à profa. Evandra Grigoletto pelas atenciosas orientações e pela autorização do uso das imagens do material didático de sua disciplina.

² No modelo “conteúdo mais apoio”, há uma separação entre o material didático que traz o conteúdo do curso (e que tem caráter menos flexível, devendo ser utilizado por distintos professores) e as atividades de tutoria; já o modelo “wrap-around” utiliza materiais didáticos elaborados especialmente para o curso durante discussão e atividades, tais como guias de estudos, que são associados a outros materiais já existentes; apenas no modelo “integrado”, em que as atividades e outros recursos de aprendizagem são eixo essencial dos cursos, é que o material didático tem um papel mais secundário (MORAES, 2010).

Fonte: MOORE; KEARSLEY (2007, p. 26) adaptado

Geração	Tecnologia/Mídia	Período
1ª Geração	Ensino por correspondência	Século XIX
2ª Geração	Transmissão por rádio e televisão	Início do Século XX
3ª Geração	Universidades abertas	Década de 1960
4ª Geração	Teleconferência	Década de 1980
5ª Geração	Internet/Web	Década de 1990

Quadro 1 – Cinco gerações da EaD

Segundo tais autores, as primeiras iniciativas de ensino a distância, empreendidas em meados do século XIX, foram por correspondência, isto é, pelo envio de materiais didáticos impressos via correio ou transporte marítimo e ferroviário³. Em seguida, o rádio e, posteriormente, a televisão começaram a ser utilizados para transmissão das aulas. Mais adiante, no final da década de 1960, despontaram as chamadas universidades abertas que, impulsionadas por políticas governamentais de ampliação do acesso à educação, começaram a oferecer cursos superiores através não só de materiais impressos, do rádio e da televisão, como também do telefone e de fitas de vídeo, por exemplo. No final dos anos 1980, a tecnologia digital que começava a despontar permitiu a interação entre alunos e professores a partir das conferências a distância (inicialmente apenas com o áudio e depois também com vídeo).

Agora, estaríamos vivenciando a “quinta geração da EaD”, caracterizada pelo uso, principalmente, do computador e, ainda mais notadamente, da internet⁴, em que convergem diversas tecnologias digitais multimídias. Os ambientes virtuais de aprendizagem (os AVAs), nesse estágio, são fundamentais aos cursos de EaD por oferecerem não só espaços para a disponibilização dos materiais didáticos, como também ferramentas que propiciam a interlocução⁵ (seja síncrona, como o *chat*, ou assíncrona, como os fóruns de discussão) entre professores e alunos.

Os materiais didáticos, no entanto, ainda ocupam lugar de destaque nessa “quinta geração” do processo de ensino-aprendizagem a distância, a despeito de não serem mais os únicos instrumentos de mediação entre os atores desse processo. Além disso, apesar da importância do computador e da internet, as tecnologias das “gerações” anteriores não foram abandonadas. Ao contrário, a estas, somaram-se novas, tornando os materiais didáticos mais ricos e dinâmicos.

³ Há quem defenda até que a educação a distância surgiu com a escrita (SILVA, 2011) ou que, pelo menos, tenha sido prenunciada nos primeiros anos depois de Cristo, com as epístolas dos apóstolos (PETERS, 2009). Outros autores, como Castilho (2011), no entanto, preferem estabelecer como marco da EaD um curso de taquigrafia por correspondência anunciado na Gazeta de Boston em 1728. No Brasil, Mattar (2011) relata que as primeiras experiências de ensino a distância no país teriam sido cursos de datilografia oferecidos pelo Jornal do Brasil no final do século XIX.

⁴ A modalidade da EaD que tem a internet como principal tecnologia para mediação do processo de ensino-aprendizagem ficou conhecida como EaD *online*. Segundo Valente e Moran (2011), a internet, inclusive, tem tornado mais complexa a definição do que seria a educação a distância, já que as tecnologias digitais vêm construindo um novo entendimento de espaço e tempo na sociedade contemporânea.

⁵ Para uma discussão mais aprofundada sobre a distinção entre interação (“movimento do homem com a máquina”) e interlocução (“movimento dos/entre os sujeitos”), conferir Grigoletto (2011).

Com isso, hoje em dia os cursos a distância, comumente, têm os materiais didáticos disponíveis em distintos suportes - impresso, audiovisual e digital – e nos mais variados formatos. É o caso da Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa a Distância da Universidade Federal de Pernambuco (o E-Letras), da qual falarei a seguir, que oferece os materiais didáticos nas versões hipertexto, PDF e livro impresso.

Antes de abordar mais especificamente a produção de material didático do E-Letras, gostaria de tentar esclarecer o que estou tomando como “material didático” neste presente artigo, já que o termo, como aponta Damianovic (2007, p. 20), suscita uma “confusão de sentidos”, na medida em que “a visão de material didático como livro didático mistura-se à de material didático como sinônimo de material escolar e à de material didático como uma metodologia de ensino concretizada por um conjunto de atividades pedagógicas”. Vale ainda salientar que, no contexto da EaD, essa profusão de sentidos torna-se até mais pronunciada, pois o material didático, na ausência da presença física do professor e do aluno em sala de aula, pode ser confundido também com as próprias “aulas expositivas” tradicionalmente ministradas na modalidade presencial. É, portanto, em meio a essas múltiplas significações, que buscamos aqui delimitar o escopo do termo no âmbito deste trabalho.

A princípio e em sentido amplo, material didático poderia ser considerado todos os recursos que o professor utiliza para apoiar o ensino/instrução ou para facilitar o aprendizado (GRAVES, 2000; TOMLINSON, 2003), sendo, assim, um “artefato de mediação” nesse processo de ensino-aprendizagem (DAMIANOVIC, 2007).

Já caminhando em direção a um sentido mais estrito, é possível definir material didático, segundo Bandeira (2009, p. 14-15), como “o material instrucional que se elabora com finalidade didática”, estando vinculado ao “tipo de suporte que possibilita materializar o conteúdo”, suporte este que, segundo a autora, pode ser impresso, audiovisual ou “novas tecnologias” (relacionadas à internet).

Entrando mais especificamente no contexto da EaD, no entanto, valho-me da classificação proposta por Lisboa (2002 apud DE PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO, 2004, p. 3) quanto ao tipo de “ferramental tecnológico” aplicado na educação a distância para procurar restringir ainda mais o que estabeleço como material didático neste trabalho. Segundo a autora, os ferramentais tecnológicos na EaD se dividem entre aqueles de geração de material didático e os que permitem interação entre os participantes e veiculação de outras informações e conhecimentos. Distinção próxima a esta de Lisboa também é trazida por Moraes (2010, p. 59-60), quando esse afirma ser o modelo de “conteúdo mais apoio” o mais utilizado nos cursos de EaD. O conteúdo seriam os materiais (“relativamente imutável que pode ser ensinado por diferentes professores”) entregues aos alunos, e o apoio às atividades de tutoria realizadas nos cursos em ambientes *online*.

Assim, os recursos empregados nos ambientes de interação e de realização das atividades – tais como fóruns de discussão, enquetes, *chats*, videoconferências etc. – não serão considerados, neste artigo, como materiais didáticos, ficando este termo reduzido aos materiais “conteudísticos”⁶ das disciplinas (sejam eles disponibilizados em mídia impressa, audiovisual ou digital), como são chamados os materiais didáticos previamente elaborados pelos professores “conteudistas” do E-Letras, curso que passo a apresentar a seguir.

⁶ Alguns professores deste curso utilizam também a denominação “materiais didático-pedagógicos” para se referirem aos “materiais conteudísticos”. Outros autores preferem termos como “texto-base”, “guias didáticos” (POSSARI; NEDER, 2009), “livro-texto” (MORAES, 2010) etc.

2. CONHECENDO UM POUCO O E-LETRAS E O SEU MATERIAL DIDÁTICO

O curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa a Distância da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), também chamado de E-Letras, foi a primeira graduação a distância implementada nesta instituição⁷. Desde 2006, a UFPE integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Governo Federal, mas as turmas inaugurais do E-Letras começaram suas atividades apenas em fevereiro de 2008, contando com quatro polos de apoio presencial (nos municípios de Ipojuca, Limoeiro, Pesqueira e Trindade).

Antes do início do primeiro período letivo, fez-se necessária uma longa e ampla estruturação do curso, então coordenado pela professora Dilma Tavares Luciano. Dentre muitas outras demandas, tais como o planejamento e a elaboração do conteúdo pedagógico, essa estruturação exigiu tarefas tais como a definição dos docentes e discentes que passariam a integrar a equipe de bolsistas do E-Letras, que tanto podem ser da graduação e da pós-graduação em Letras, como também de outros cursos ou mesmo de outras instituições. Os docentes têm a função de professor-pesquisador, atuando na elaboração do material didático e/ou na execução das disciplinas. Já os discentes são os tutores a distância, que auxiliam os docentes no andamento das disciplinas, seja acompanhando as atividades dos alunos, seja estimulando discussões acadêmicas etc. Em cada polo presencial, existem também as funções de coordenador e de tutor⁸.

O E-Letras, assim como demais cursos a distância da UFPE (todos adotando a modalidade EaD *online*), utiliza a plataforma *Moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo esse o principal espaço de ensino-aprendizagem do curso, já que tanto os encontros presenciais (nos quais estão incluídas aulas e aplicações das provas no fim do semestre) quanto as aulas ministradas via videoconferência constituem momentos minoritários dentro do conjunto de atividades empreendidas durante o decorrer das disciplinas. Este AVA, no E-Letras, está configurado da seguinte forma:

⁷ Uma lista completa dos atuais cursos e programas oferecidos a distância por esta instituição pode ser consultada em: http://www.ufpe.br/cead/index.php?option=com_content&view=article&id=311&Itemid=228.

⁸ Para uma descrição pormenorizada da criação, estrutura e funcionamento do E-Letras, conferir Luciano (2011).

Fonte: E-Letras (disponível em: <http://www.ufpe.br/cead/moodle/course/view.php?id=680>)

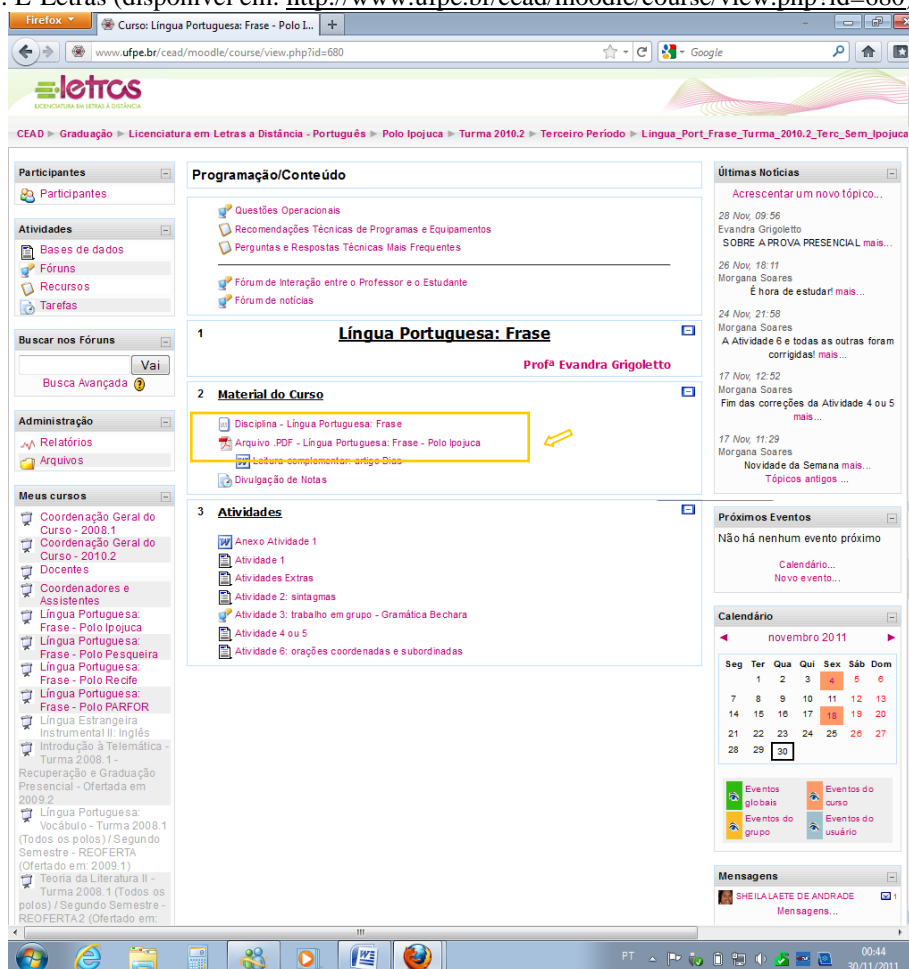


Figura 1 – Plataforma Moodle no E-Letras

Essa figura é um exemplo da página inicial da “sala de aula” de uma das disciplinas do E-Letras, no caso, “Língua Portuguesa: Frase”. Como podemos ver, o Moodle oferece ferramentas que permitem não só a disponibilização do material didático (em hipertexto e em PDF, que destaco com a seta), como também espaços para a interlocução entre alunos, professores e tutores (fóruns de interação) e com a equipe técnica do curso (fórum de questões operacionais), para o destaque de algumas informações (fórum de notícias), para a realização e discussão das atividades e exercícios propostos (fóruns de atividades, base de dados, enquetes e outras), para divulgação de notas, envio de mensagens entre os participantes, consulta do calendário da disciplina, exibição de videoconferências, realização de chats etc.

Com relação aos materiais didáticos do E-Letras, objeto que me interessa mais de perto aqui neste artigo, esses são hoje disponibilizados em três formatos distintos: hipertexto, PDF e livro impresso⁹. O material didático em hipertexto¹⁰ utiliza a

⁹ Há projeto, ainda não implementado, de serem elaborados também cd-roms (contendo uma versão “não online” do material em hipertexto) e videoaulas.

¹⁰ Xavier (2004) entende ser o hipertexto “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade. Para saber mais sobre hipertexto, indico também a leitura de Lévy (1996).

linguagem HTML e é acessado *online*, através da plataforma *Moodle*; nele, além dos textos verbais, há imagens (fotografias, ilustrações, ícones) e *links* para arquivos, para outras páginas (internas e externas ao próprio material) ou para informações extras, podendo ainda conter animações, áudios, vídeos etc. Já o PDF é um arquivo em que o material conteudístico pode ser “baixado” e armazenado no computador para ser consultado com ou sem acesso à internet, oferecendo maior possibilidade de impressão. E por último, mas não menos importante, o livro impresso.

De forma geral, para a produção do material didático em EaD, segundo Santos (2003 apud PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007, p. 17), estão – ou deveriam estar – envolvidos diversos profissionais de distintas formações, a saber: conteudista (especialista no domínio do conhecimento a ser trabalhado); designer instrucional (educador com experiência em Tecnologia Educacional); assessor linguístico; designer gráfico; programador; web roteirista; web designer; ilustrador; videasta; animador etc.

No E-Letras, a produção de material didático conta com uma equipe reduzida, em que os sujeitos responsáveis por essa produção acumulam e dividem algumas das funções acima elencadas, como podemos verificar no fluxograma que se segue¹¹:

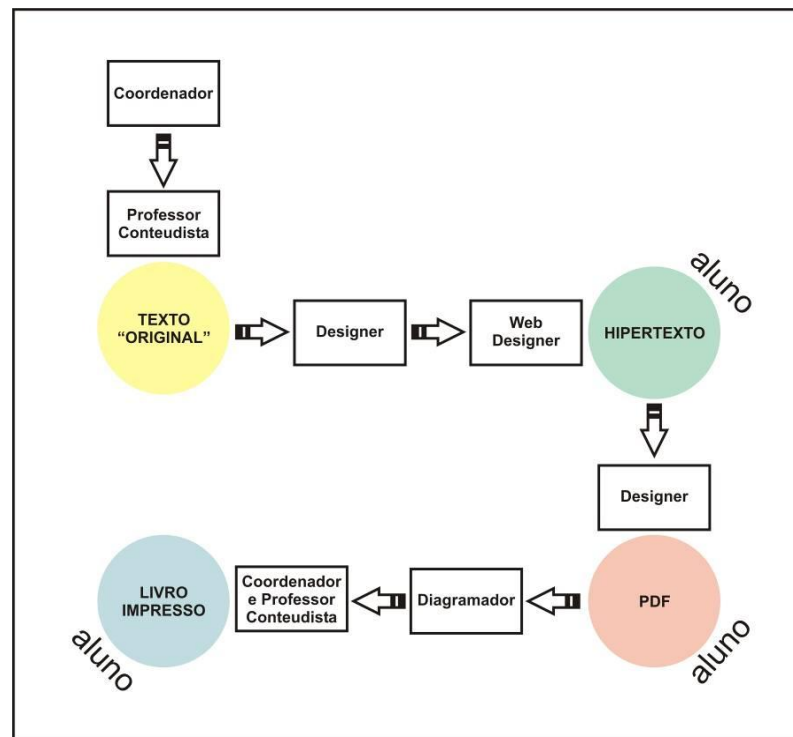


Gráfico 1 – Fluxograma da produção de material didático no E-Letras

Numa breve descrição, a linha de produção dos materiais didáticos no E-Letras tem início quando a coordenação do curso solicita ao professor conteudista que seja elaborado um texto didático para uma determinada disciplina. O professor conteudista,

¹¹ Estou aqui restringindo esse fluxograma aos materiais didáticos das disciplinas, mas, vale lembrar que foi necessário um trabalho prévio com relação à definição de toda a identidade visual do curso, tanto da plataforma *Moodle* quanto dos materiais didáticos (inicialmente, disponibilizados apenas em hipertexto). Além disso, grande parte das tarefas relacionadas às atividades do designer instrucional foram realizadas nesta etapa prévia pela coordenação do curso. Para maiores detalhes, conferir Luciano (2011).

então, produz esse texto (a qual vou me referir pelo termo “texto original”), considerando o que dispõe a ementa, carga horária e conteúdo programático da disciplina, bem como outras orientações dadas pela coordenação. Em seguida, o designer trabalha esse texto original do professor conteudista na orientação de transformá-lo em hipertexto, o que será executado tecnicamente pelo web designer. Esse material didático em hipertexto será transposto pelo designer para um arquivo PDF, que também será disponibilizado para os alunos na plataforma *Moodle*. Com base nessa versão em PDF e/ou no texto original, o diagramador faz a editoração do livro impresso, que depois passará por uma revisão professores conteudistas e posterior organização editorial realizada pela coordenação do curso¹².

Neste longo processo de elaboração do material didático, o texto original do professor conteudista passa por uma série de intervenções ao se “transformar” no material didático disponibilizado nessas diferentes mídias. A título de ilustração de algumas dessas intervenções, apresento como exemplo um breve trecho – o tópico “frase exclamativa” – do texto original, hipertexto, PDF e livro impresso da disciplina “Língua Portuguesa: Frase”, cuja página inicial de sala de aula no *Moodle* já foi mostrada na figura 1.

Fonte: arquivo pessoal

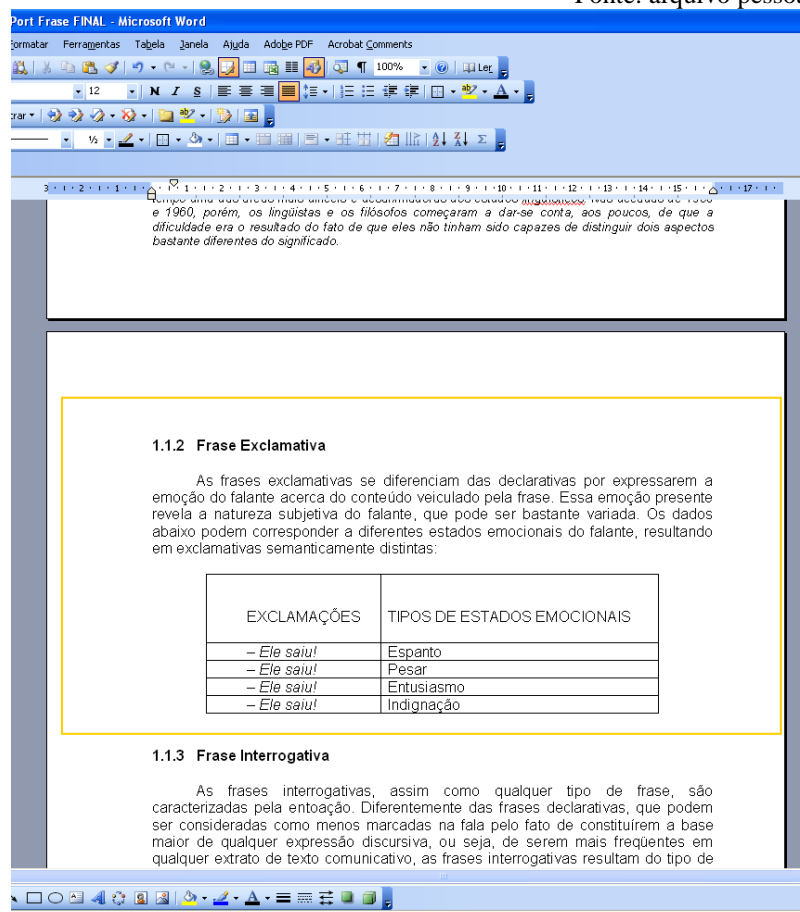


Figura 2 – Texto original dos professores conteudistas

¹² Apesar das setas indicarem um fluxo unidirecional, existe um movimento constante de retorno a etapa anterior, visto que esses profissionais estão sempre em diálogo uns com os outros, efetuando ajustes, correções, alterações durante todo esse processo de elaboração do material didático.

Fonte: arquivo pessoal

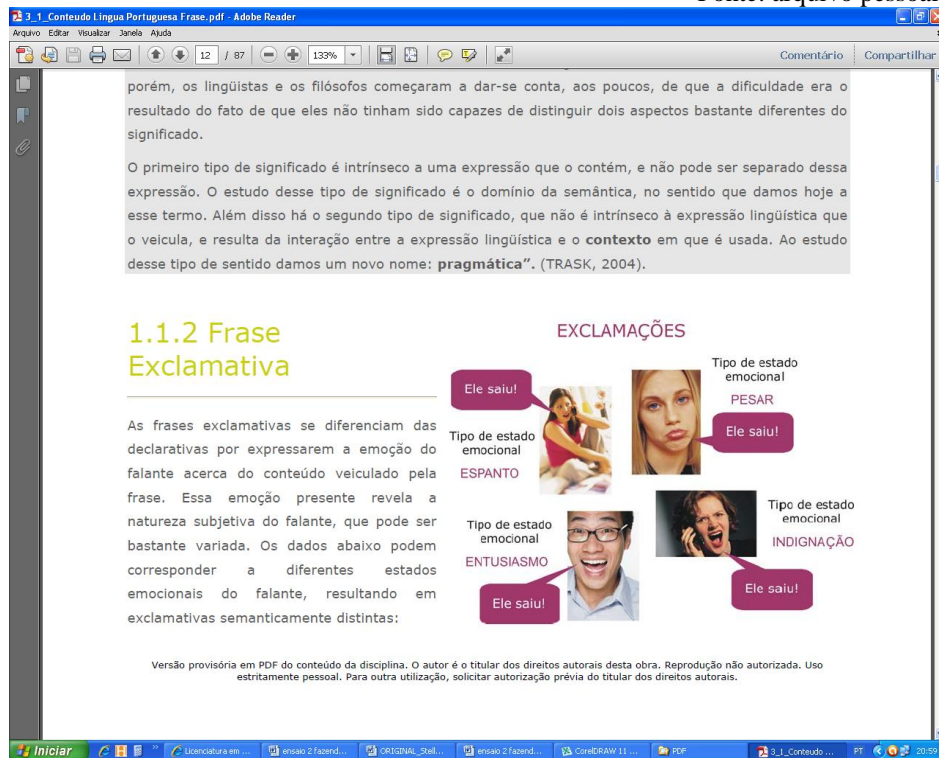


Figura 4 – Material didático em PDF

Fonte: GRIGOLETTO; TELLES, 2011, p. 25-26

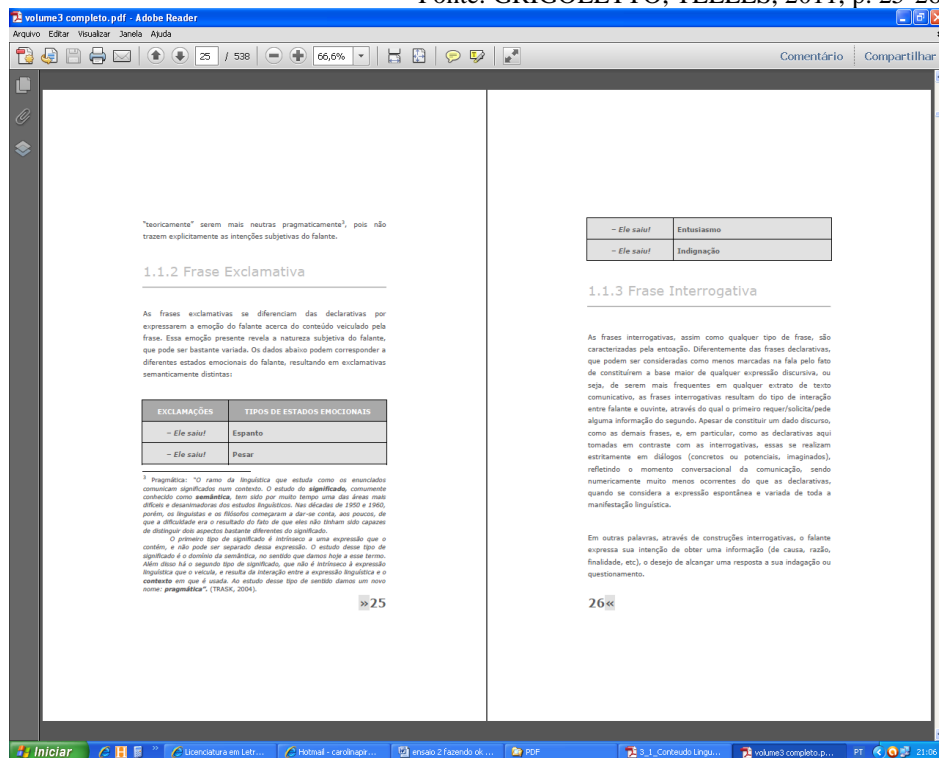


Figura 5 – Material didático em livro impresso

Como foi possível observar através dessas figuras, houve algumas intervenções empreendidas no texto original do professor conteudista para a disponibilização do material em hipertexto, PDF e livro impresso, intervenções estas que estão relacionadas a uma adequação de mídia, portanto, e que dizem respeito menos a inclusão, exclusão e/ou modificação de elementos verbais do que de elementos não-verbais, como fonte, cor, tabela, imagem, animação etc.

Por exemplo, a cor utilizada no subtítulo do tópico – 1.1.2 Frase Exclamativa –, que no texto original era preto, passou a ser amarelo no hipertexto e no PDF. Esse amarelo compõe a logomarca do E-Letras e vem sendo empregado no material didático para demarcar os títulos dos tópicos e subtópicos que podem ser acessados na barra de navegação lateral (à esquerda, em ocre, que, por sua vez, corresponde à cor utilizada nas disciplinas daquele semestre, no caso, o terceiro) ou também para demarcar os *links*. Ou seja, esse amarelo, no hipertexto, por exemplo, pode sugerir que um link. No PDF, o amarelo é mantido no subtítulo, pois, apesar de não estar mais relacionado à interatividade, continua tendo relação com a logomarca do curso, sugerindo, assim, uma certa “aura” de material “*online*”¹³. Já no livro impresso, a cor do subtítulo volta novamente a ser preto como no texto original, por questões orçamentárias, mas a diagramação está mais próxima aos materiais em hipertexto e PDF (tipo e tamanho da fonte e linha abaixo do subtítulo), o que dá unidade ao material de todo o curso.

Uma intervenção ainda mais pronunciada é empreendida com relação à tabela, utilizada no texto original, que traz a frase exclamativa “ele saiu!” relacionada aos “estados emocionais” a que tal frase pode corresponder. No hipertexto, a tabela se “transformou” em uma animação (iniciada a partir de um clique em cima de uma seta, adotada no material do E-Letras sempre que há animações e áudios), em que foram utilizados fotografias e balões que representam as “falas” dos “personagens”. Essas imagens surgiam sequencialmente: primeiro aparecia, deslizando na tela, a fotografia de uma pessoa retratada em uma determinada situação ou fazendo certa expressão facial e, depois, o balão com a mesma frase – “ele saiu!” – junto a ela (assim ocorrendo com as quatro imagens). Em seguida, surgia, também deslizando na tela, o texto verbal relacionado a cada uma dessas imagens e “falas” (ou seja, era revelado o tipo de estado emocional a que correspondia à frase em cada uma daquelas situações). Além de conferir dinamicidade, a animação trouxe novos sentidos ao texto, pois as frases foram, de certa maneira, mais contextualizadas através das fotografias, que sugeriam as falas em situações reais de uso. No PDF, apesar de não ter a movimentação própria da animação (e, dessa forma, a leitura não ser mais tão cadenciada, excluindo também o efeito “surpresa” à qual estado emocional poderia corresponder a frase), foram mantidas as fotografias, balões, cores e diagramação, permanecendo, assim, as possibilidades de produção de novos sentidos que tal contextualização proporciona. No livro impresso, contudo, e dessa vez não só por razões orçamentárias, mas também por questão de direitos autorais de uso das imagens, voltou-se à configuração em tabela, porém (da mesma forma que ocorreu com o subtítulo), mantendo-se a diagramação padrão utilizada no E-Letras, que confere um efeito de unidade a todos os materiais didáticos do curso.

Ainda com relação a esse trecho, poderíamos continuar falando sobre a cor, o tipo e o tamanho de fonte utilizados no “corpo” do texto, sobre a diagramação dos parágrafos ou da página como um todo (o *layout*) etc. Poderíamos falar também de

¹³ Além disso, no PDF, o amarelo também é mantido no *link*, pois ainda existe a possibilidade de acesso a uma outra página, caso esteja-se conectado à internet.

outras imagens e animações, ou mesmo de caixas de texto e quadros explicativos que foram utilizados nesta disciplina, mas que não apareceram nesse trecho. Ou mesmo de áudios e vídeos que integraram o material didático em outras disciplinas. Entretanto, meu interesse aqui não seria fazer um inventário de todos os recursos semióticos utilizados nos materiais didáticos do E-Letras. O que busco, nesse breve ensaio, é refletir, de maneira mais conceitual, se esse processo de elaboração do material didático – que, a partir do texto original do professor conteudista, adquire novas configurações nas diferentes mídias – pode ser considerado ou não uma atividade de retextualização. É o que passo a discutir a seguir.

3. DIFERENTES MÍDIAS, OUTROS RECURSOS SEMIÓTICOS, NOVOS TEXTOS

Como vimos, pode-se dizer que a primeira “versão” do material didático de uma disciplina no E-Letras é aquela elaborada pelo professor conteudista. Trata-se de um material ao qual os alunos não têm acesso, uma vez que deverá ser também “trabalhado” por uma equipe de designers (designer gráfico, web designer e diagramador).

Quando produzem os textos das disciplinas, alguns professores conteudistas já utilizam fotografias e ilustrações, por exemplo; outros preferem fazer indicações e sugestões de inclusão de determinadas imagens, vídeos, músicas, animações; existem ainda aqueles que entregam o material “apenas com o texto verbal”. Independentemente de como este texto original seja repassado ao designer, é necessário que se façam alguns ajustes para que tal material ganhe a identidade visual do E-Letras e se adapte às diferentes mídias nas quais será disponibilizado; ajustes estes que, em grande parte, estão relacionados a uma redefinição de quais e como os recursos semióticos serão utilizados no material didático em hipertexto, em PDF e em livro impresso, como observamos anteriormente.

Mas, o que seriam exatamente tais “recursos semióticos” (conceito utilizado na semiótica social, abordagem desenvolvida por Van Leeuwen, Kress e outros autores, que aqui trago para orientar algumas reflexões que faço neste trabalho)? Esses recursos semióticos seriam, tal como definidos por Van Leeuwen (2005, p. 3), “as ações e os artefatos que usamos para comunicar”, quer sejam produzidos fisiologicamente, quer sejam produzidos através da tecnologia, “em contextos históricos, culturais e institucionais específicos”.

De maneira mais concreta, o termo “recurso semiótico” pode fazer referência: (1) a artefatos mais delimitados como, por exemplo, fonte, cor, negrito, itálico, sublinhado, espaçamento etc.; (2) ao conjunto intermediário desses recursos, neste caso, a tipografia; (3) ao grupo mais amplo, organizado, regular e socialmente reconhecido em que ocorrem tais conjuntos de recursos, como, para continuar com o mesmo exemplo, a escrita. Os grupos maiores de recursos semióticos – como a escrita, que conjuga tanto recursos tipográficos quanto recursos linguísticos (palavras, frases, sentenças) e ainda de recursos de composição (o *layout*) – também podem ser denominados modos semióticos ou, simplesmente, “modos” (*modes*)¹⁴.

¹⁴ Apesar de tanto Van Leeuwen quanto Kress compartilharem o interesse principalmente pelas representações visuais, Kress vem se dedicando mais especificamente ao desenvolvimento de uma “teoria

Vale ressaltar que, para Van Leeuwen (2005), recurso semiótico pode ainda fazer referência a ações como caminhar, por exemplo, pois a forma com que caminhamos produziria sentidos. Já Kress (2010) questiona essa posição, pois, segundo ele, mobília, vestuário e comida, por não terem como função primária a representação e a comunicação (apesar de poderem ser utilizados para isso), talvez não constituíssem um modo.

Independentemente desta “flutuação” com relação à unidade a que se faz referência com o termo “recurso semiótico”, esse conceito vem marcar uma diferença essencial entre a perspectiva teórica da semiótica social e a de escolas semióticas tais como a de Paris, que tem Barthes e Greimas como seus nomes mais representativos, ou a norte-americana, desenvolvida notadamente por Peirce. Isto porque se nessas outras abordagens, o conceito-chave é o de signo, pensado como uma relação pré-estabelecida entre um significado e um significante, na semiótica social é o de recurso semiótico, ou melhor, do uso de recursos semióticos em situações e práticas sociais específicas. Dito de outra forma, enquanto a semiótica estrutural ou pragmatista e outras abordagens correlatas tomam o “sistema semiótico” como um “código”, que teria características ou leis a ele intrínsecas, a semiótica social, ao por ênfase no uso, considera os “recursos semióticos” como algo que adquire certos potenciais de produção de sentidos em determinados contextos sócio-históricos e culturais¹⁵ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010; VAN LEEUWEN, 2005; JEWITT; OYAMA, 2008).

Assim, quando apresentamos, por exemplo, a utilização do amarelo nos títulos e subtítulos do material hipertextual e em PDF do E-Letras, é necessário ter em conta esse contexto do curso para pensar em como tal recurso (da forma e onde vem sendo utilizado), no E-Letras, adquire certo potencial de produção de sentido, como o de indicar interatividade. Ou seja, a cor amarela não pode, universalmente e em todos os casos, ser relacionada a esse aspecto da interação, mas, no E-Letras (e apenas em certos momentos), sim. Da mesma maneira, o rosa, como uma cor costumeiramente relacionada à ideia de “amor” (ao menos na cultura ocidental), provavelmente não suscita esse sentido da forma como foi utilizado no tópico “Frase exclamativa” que pudemos observar.

Um outro importante ponto da perspectiva da semiótica social que aqui destaco, por ajudar a tecer nossas reflexões, seria o entendimento de que todo texto é multimodal, ou seja, de que nele co-ocorrem diversos recursos semióticos que participam da construção do sentido. Dessa forma, amplia-se a noção de texto, que passa a ser compreendido como

um “tecer” junto, um objeto fabricado que é formado por fios “tecidos juntos” – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens por exemplo) e portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade (KRESS, 1995 apud PIMENTA; SANTOS, 2010, p. 2).

sociosemiótica da multimodalidade”, utilizando mais o termo “modo” (*mode*), enquanto Van Leeuwen adota mais frequentemente o termo “recurso semiótico”.

¹⁵ Um dos autores que teria influenciado a semiótica social seria Halliday, que afirma ser a gramática da linguagem não um código, não um conjunto de regras para produzir sentenças corretas, mas um “recurso para produzir sentidos”. Um outro seria Bakhtin/Voloshinov, a partir de sua ideia de que os sentidos não podem ser dissociados das – e nem existem sem as – formas concretas da comunicação social (VAN LEEUWEN, 2005, p. 4-5).

Esta noção de multimodalidade, especialmente agora, numa “sociedade cada vez mais visual”, como destaca Dionísio (2011, p. 138), põe então em xeque a ideia do verbal como “linguagem” central e dominante¹⁶ – capaz de representar e comunicar, integralmente, todos os sentidos –, rejeitando, assim, o conceito de texto como aplicado apenas à materialidade verbal¹⁷. Como provoca Kress:

Se perguntarmos a aparentemente simples questão “O que é um texto?” ou “Um texto escrito é o mesmo objeto ou não se escrito com lápis ou caneta tinteiro ou um processador de texto?”, a resposta da maioria dos linguistas poderia ser “Sem dúvida. É o mesmo texto”. O material, a expressão gráfica do texto não seria vista como um aspecto relevante. Se perguntarmos a um não-linguista a mesma questão, a resposta poderia ser diferente – o professor que responde negativamente a um ensaio apresentado em um pedaço de papel, com uma caligrafia ruim (talvez mal escrito), mas responde favoravelmente a uma “bem-apresentada” e digitada versão do mesmo texto, usa um critério um tanto diferente. Assim faz o executivo de marketing quando apresenta uma proposta para um cliente. A noção do que é um texto difere daquela do linguista. Como nós, eles poderiam ver “apresentação” como uma significante parte da produção do texto, cada vez mais igual a, ou até mais importante que, outros aspectos. Para eles, como para um pintor ou um espectador de uma pintura, a forma de inscrição modifica o texto¹⁸ (KRESS, 2010, p. 142).

Mesmo quando se passa a adotar uma noção de texto que contempla elementos não-verbais, é necessário que esses não sejam tomados como “meros acréscimos” ao modo verbal ou como um “texto visual” que “enriquece” o verbal. Assim, conceitos como “ilustração” ou “ornamentação”, em que subjaz a ideia de que a imagem, ou “demais” modos, seriam marginais ou subordinados ao verbal, perdem lugar numa abordagem sociosemiótica da multimodalidade¹⁹ (KRESS, 2010, p. 79). Nessa perspectiva teórica, é o todo integrado desses recursos semióticos que participa da construção de sentidos, precisando o aluno, ou o leitor, como adverte Braga (2005, p. 759), “saber interpretar” esses recursos.

¹⁶ Sobre a dominância do verbal sob os recursos visuais e vice-versa na história das publicações literárias, conferir Kress e Van Leeuwen (2005, p. 178-179).

¹⁷ Vale lembrar que, no senso comum, muitas vezes, a noção de texto fica ainda mais restritiva, sendo relacionada apenas à modalidade escrita e não também à oral.

¹⁸ Tradução livre do original: *If we ask the seemingly simple question ‘What is a text?’ or ‘Is a written text the same object or a different one when it is written with a pencil or with pen and ink or is wordprocessed?’, the answer of most linguists would be, ‘No question. It is the same text.’ The material, graphic expression of the text would not be seen as a relevant issue. If we asked a non-linguist the same question, the answer might be different – the teacher who responds negatively to an essay presented on scrappy bits of paper, badly handwritten (perhaps badly spelled), but responds favourably to a ‘well-presented’, typed version of the same text, uses a quite different criterion. So does the marketing executive when presenting a proposal to a client. Their notion of what a text is differs from that of the linguist. Like us, they would see ‘presentation’ as a significant part of the making of the text, increasingly often equal to, or even more important than, other aspects. For them, as for the painter or the viewer of a painting, the medium of inscription changes the text.*

¹⁹ Assim, na semiótica social, a análise dos recursos semióticos investiga como esses estão integrados em artefatos e eventos multimodais, afastando-se das análises semióticas estruturais que propunham a construção separada de uma “semiótica da imagem”, uma “semiótica da música” etc. e que tomavam esses códigos semióticos como dependentes do verbal, como em Barthes (VAN LEEUVEN, 2005; KRESS, 2010).

Admitindo, portanto, que em um texto não só os recursos semióticos verbais, como também os não-verbais, têm potencial para a produção de sentidos em determinados contextos sociais, históricos e culturais e situações comunicativas específicas, isto é, que os textos são entidades comunicativas multimodais, podemos pensar agora nas diferentes “versões” do material didático como diferentes textos. Isso nos leva a considerar que, na elaboração do material didático do E-Letras em hipertexto, PDF e livro impresso, a partir do texto original do professor conteudista, estão envolvidas atividades de retextualização.

Retextualização é um conceito que vem sendo utilizado para fazer referência à tradução de um texto de uma língua para outra, como em Travaglia (2003), ou à “passagem” de um texto de uma modalidade para outra (da fala para a escrita, por exemplo) ou entre gêneros diferentes numa mesma modalidade (de um artigo escrito para um resumo escrito, também como exemplo), como propõem Marcuschi (2008) e Dell’Isola (2007). Outros trabalhos (MENDES, 2011; DE PAULA; RICARTE, 2009; BOMFIM; LIMA, 2009) têm expandido esse conceito para falar também numa “retextualização digital”, ou seja, na transformação de texto em hipertexto. E ainda existem pesquisadores (D’ANDREA; RIBEIRO, 2010) que vêm discutindo a aplicabilidade desse conceito às atividades profissionais de revisão e edição de textos.

Quando penso a elaboração de material didático em EaD, ou, mais especificamente, no E-Letras, como sendo uma atividade de retextualização, tomo esse termo em sentido mais amplo, tal como Matencio (2002, p. 109; 2003, p. 3), que define retextualização como a “produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”²⁰. Ou seja, considerando o texto como uma entidade multimodal e, portanto, não restrito ao verbal, cada “versão” do material didático seria um novo texto já que os recursos semióticos utilizados são diferentes (ou empregados de distintas formas), produzindo outros, novos sentidos (como expusemos na breve análise das intervenções empreendidas no material didático apresentado²¹). Cabe ainda observar que a retextualização, para essa autora (MATENCIO, 2002, p. 113), difere-se das atividades de reescrita ou revisão, pois nessas atividades não haveria “mudança de propósito”, estando-as mais relacionadas, portanto, a um “refinamento” da escrita.

Essa mudança de propósito da “transformação” de um texto em outro é uma das quatro variáveis, apontadas por Marcuschi (2008, p. 54), que poderiam intervir nas atividades de retextualização. Assim, se uma “fala descontraída” precisa ser transformada em uma “fala mais formal”, as mudanças textuais seriam maiores, afirma o autor. As outras variáveis seriam: “a relação entre produtor do texto original e o transformador” (quando esses sujeitos são pessoas diferentes, as modificações seriam menores porque há um “maior respeito” para com o texto-base); “a relação tipológica”, isto é, quando não há mudança de gênero textual, as intervenções seriam menos “drásticas”; e “o processo de formulação”, que diz respeito às especificidades de produção textual nas distintas modalidades.

No caso das atividades de retextualização empreendidas na elaboração do material didático do E-Letras, podemos observar essas variáveis com alguns

²⁰ No caso do E-Letras, o texto-base principal é o que chamamos de “texto original do professor conteudista”, sendo secundários outros textos como aqueles, por exemplo, em que pesquisamos as fotografias, ícones, sons, vídeos, a serem utilizados numa nova configuração textual (vale salientar que esses recursos, muitas vezes, têm que ser retrabalhados, modificados, personalizados para o curso ou para determinada disciplina).

²¹ Conferir tópico 2 deste artigo.

deslocamentos de que trato a seguir, até porque não estamos tratando de uma passagem da fala para a escrita (ou vice-versa), nem entre gêneros textuais, como propôs Marcuschi, mas talvez uma retextualização entre mídias.

A transformação de propósito que vejo nesse momento é justamente de uma adequação do texto original às potencialidades e limitações que as mídias oferecem: interatividade (hipertexto), semi-interatividade (PDF) e não-interatividade (livro impresso)²², o que acredito também interferir no processo de produção textual do material didático a ser disponibilizado em cada uma dessas mídias.

Sobre a relação entre o produtor do texto original e o transformador, observando do lugar do “sujeito-transformador” que ocupei como designer, posso afirmar que existe este “respeito” ao texto-base sim, especialmente quanto aos elementos verbais (apesar de às vezes serem necessárias também intervenções dessa natureza), mas que também existe uma necessidade de se seguir à identidade visual do curso (que interfere, por exemplo, na diagramação do livro impresso, como vimos) ou, novamente, de se adequar às potencialidades e limitações da mídia.

Por fim, nesse caso da retextualização entre mídias, vejo a relação tipológica, ao invés de estar relacionada a gêneros distintos, podendo tratar dos distintos recursos semióticos utilizados nos textos. Ou seja, quanto mais fossem incluídos, excluídos ou modificados os recursos semióticos utilizados no novo texto em relação ao texto base, ou quanto mais diferentes fossem os usos dos mesmos recursos semióticos, maiores seriam as intervenções textuais (e, assim, também maiores as possibilidades de produção de outros e novos sentidos) nesse processo de retextualização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante fazer a ressalva de que todas essas considerações estão colocadas aqui para reflexão, não postas então como definitivas. Estamos pensando em retextualização, noção já muito trabalhada, principalmente na Linguística Textual, em uma nova aplicação para dar conta da compreensão de texto como entidades multimodais, como propõe a Semiótica Social, o que exige, portanto, que se operem alguns deslocamentos, como os que esboçamos, e tantos outros a serem ainda produzidos. A ideia de retextualização digital que vem sendo utilizada mais atualmente para tratar de intervenções textuais empreendidas na internet, apesar de próxima a esta que aqui trouxemos, não se mostra suficiente para o nosso objeto, pois no processo de elaboração do material didático no E-Letras, não há apenas a transformação do texto original em hipertexto (como na noção de retextualização digital); há também a transformação do hipertexto em PDF e desse em livro impresso.

Por ora, defendo que no processo de elaboração de material didático para a EaD, as especificidades das diferentes mídias exigem uma atividade de retextualização que passa pela utilização de diferentes recursos semióticos, recursos esses que trazem novas potencialidades de construção de sentidos. Assim, não tomando o verbal como único, ou mesmo como principal modo, considero que o “texto-original” seria um texto, o hipertexto, outro, assim como o PDF e o livro impresso.

Santos (1999 apud PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007, p. 13) afirma que o “processo de elaboração de material didático para um curso a distância diferencia-se do

²² Interatividade, aqui, está no sentido estrito de propriedade tecnológica que permite ações do homem com a máquina, de acessibilidade a novos textos etc.

processo de elaboração de material didático para a educação presencial, pois demanda maiores esforços de concepção e produção”. Talvez fosse mais indicado falar em esforços distintos, visto que a concepção e a produção de material didático para a modalidade presencial também demandam uma série de complexas tarefas. Mas seguramente, na EaD, entendemos que um desses esforços são essas atividades de retextualização que se fazem necessárias quando os materiais didáticos são disponibilizados em (e adequados a) distintas mídias. A meu ver, tais esforços valem a pena, trazem resultados, se levarmos em consideração que “quanto mais diversificado o material, mais nos aproximamos das diferentes realidades dos educandos e possibilitamos diferentes formas de interagir com o conteúdo” (FLEMING, 2004 apud POSSOLLI; CURY, 2009, p. 3452).

Dessa forma, salientamos, junto a Gomes e Postal, que

é fundamental uma perfeita orquestração das atividades de produção do ambiente virtual e dos materiais didáticos, desde o seu planejamento até sua operacionalização, com um viés conceitual bem delimitado, para que a programação visual e multimidiática possa propiciar, em todo o seu potencial, a interatividade desejada (GOMES; POSTAL, 2011, p. 309).

Ou seja, na EaD, concebendo o material didático como um texto multimodal, em que todos os recursos semióticos participam da construção do sentido, e tendo em vista a necessidade de uma atividade de retextualização que sua elaboração impõe, faz-se imprescindível que a equipe de produção de material didático para a educação a distância (ou seja, coordenadores, professores conteudistas, designers, web designers, diagramadores e demais profissionais envolvidos) dialogue, pensando, conjuntamente e em todas as etapas de sua elaboração, nas potencialidades dos recursos semióticos que podem ser utilizados nas distintas mídias em que estarão disponíveis. É necessário, pois, uma *verdadeira* criação de equipe.

Referências

- AVERBUG, Regina. Material didático impresso para educação a distância: tecendo um novo olhar. *Colabor@*, Ricesu, v. 2, n. 5, set. 2003. Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/37/34>. Acesso em: 12 nov. 2011.
- BANDEIRA, Denise. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. In: CIFFONE, H. (Org.). *Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet*. Curitiba, IESDE, 2009, p. 13-33. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.
- BOMFIM, Luciene da Silva Santos; LIMA, Maria Conceição Alves de. Do texto ao hipertexto: experienciando estratégias de retextualização digital. *ENIC*, Campo Grande, v.1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/index.php/enic/article/view/1947>. Acesso em: 20 nov. 2011.
- BRAGA, Denise Bértoli. Hipertexto: questões de produção e de leitura. *Estudos Linguísticos*, Campinas, n. XXXIV, 2005, p. 756-761. Disponível em: <http://www.profdamasco.site.br.com/hipertextoProducao.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2012.
- CASTILHO, Ricardo. *Ensino a distância: EaD – interatividade e método*. São Paulo: Atlas, 2011.

- DAMIANOVIC, Maria Cristina. Material didático: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 19-32.
- D'ANDREA, Carlos; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, 2010, p. 64-74. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2011.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DE PAULA, Antônio Robson; RICARTE, Ivan. Conversão de texto para hipertexto: um processo para retextualização digital. II Encontro dos Alunos e Docentes do Departamento de Engenharia de Computação e Automação Industrial, 2009, Campinas. *Anais*. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.dca.fee.unicamp.br/portugues/pesquisa/seminarios/2009/artigos/paula_ricarte.pdf. Acesso em: 19 nov. 2011.
- DE PAULA, Keilla Carrijo; FERNEDA, Edilson; CAMPOS FILHO, Maurício Prates. Elementos para implantação de cursos à distância. *Colabor@*, Ricesu, v. 2, n. 7, mai. 2004. Disponível em: http://www.ricesu.com.br/colabora/n7/artigos/n_7/pdf/id_02.pdf. Acesso em: 13 nov. 2011.
- DIONISIO, Angela. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 137-152.
- GOMES, Inara Ribeiro; POSTAL, Ricardo. Do distante educar: impressões sobre o quadro atual e o sonhado para a Educação a Distância na UFPE. *Eutomia*, Recife, ano IV, vol. 1, jul. 2011, p. 306-315. Disponível em: <http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano4-Volume1/linguistica/LINGIGOMES.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.
- GRAVES, Kathleen. *Design language courses: a guide for teachers*. Florence, Heinle & Heinle, 2000.
- GRIGOLETTO, Evandra. O discurso nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; SCHONS, C. R. (Orgs.). *Discursos em rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço*. Recife: Ed. Universitária, 2011, p. 47-78.
- _____; TELLES, Stella. Língua Portuguesa: Frase. In: LUCIANO, D. T.; PIRES, C. L. *Dimensão transdisciplinar na formação do professor*. vol. 3. Recife: Editora Universitária, 2011, p. 13-136.
- JEWITT, Carey; OYAMA, Rumiko. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Orgs.). *Handbook of visual analysis*. 7 ed. London: Sage Publications, 2008, p. 134-156.
- KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotical approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.
- _____; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2 ed. New York: Routledge, 2006.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
- LUCIANO, Dilma Tavares. Desafios na criação da cultura de EaD na UFPE. *Eutomia*, Recife, ano IV, vol. 1, jul. 2011, p. 240-253. Disponível em: <http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano4-Volume1/linguistica/LINGDLUCIANO.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MASON, Robin. Models of online courses: networked lifelong learning innovative approaches to education and training through the internet. *ALN Magazine*, Sheffield, v. 2, n. 2, 1998. Disponível em: http://www.usdla.org/html/journal/JUL01_Issue/article02.html. Acesso em: 10 nov. 2011.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2º sem. 2002, p. 109-122. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art08.pdf. Acesso em: 21 nov. 2011.
- _____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: III Congresso Internacional da ABRALIN, Rio de Janeiro, 2003. *Anais*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2003. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/posletras/Referenciacao%20e%20retextualizacao.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2011.
- MATTAR, João. *Guia de educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- MENDES, Lucicleide Pena da Silva. Hipertexto: a retextualização digital como prática no ensino da língua escrita. In: IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2011, Sorocaba. *Anais*. Sorocaba: UNISO, 2011. Disponível em: http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/59_LucicleidePena.pdf. Acesso em: 20 nov. 2011.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.
- MORAES, Reginaldo C. *Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico*. São Paulo: Ed. Senac, 2010.
- MORAN, José Manuel. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 15 nov. 2011.
- PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares C. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: PEREIRA, A. T. C. *Ambientes virtuais de aprendizagem: em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007, p. 2-22. Disponível em: http://fe-uab.unb.br/file.php/19/material_didatico/Ambientes_virtuais_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 13 nov. 2011.
- PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. 2 ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.
- PIMENTA, Sônia Maria Oliveira; SANTOS, Zaíra Bomfante dos. A paisagem semiótica de textos midiáticos. *Recorte*, Três Corações, ano 7, n. 2, 2010, p. 1-12. Disponível em: <http://revistas.unincor.br/index.php/recorte/article/view/143/pdf>. Acesso em: 19 nov. 2011.
- POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo; NEDER, Maria Lucia Cavalli. *Material didático para EaD: processo de produção*. Cuiabá: EdUFMT, 2009. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/material_didatico_para_ead_proceso_de_producao.pdf. Acesso em: 28 out. 2011.
- POSSOLLI, Gabriela Eyng; CURY, Priscila de Quadros. Reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos para a Educação a Distância no Brasil. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2009, Curitiba. *Anais*. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2558_1546.pdf. Acesso em: 28 out. 2011.

TOMLINSON, Brian. *Developing materials for language teaching*. Cambridge: Continuum International Publishing Group, 2003.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. *Tradução – retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: EdUFU, 2003.

SILVA, José Pereira da. A produção de material didático em suporte eletrônico. In: XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2011, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. Disponível em:

http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/resumos/a_producao_de_material_didatico_JPS.pdf. Acesso em: 21 out. 2011.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. *Educação a distância*. São Paulo: Summus, 2011.

VAN LEEUWEN, Theo. *Introducing social semiotics*. New York: Routledge, 2005.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

Recebido em 19/04/2012

Aceito em 11/06/2012

Versão revisada recebida em 18/06/2012

Publicado em 30/06/2012

THE ELABORATION OF DIDACTIC MATERIALS IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT: *In Distance Education (DE), the didactic material is an indispensable element in the teaching-learning process mediated by technology. Available in different medias, its elaboration requires an interdisciplinary team composed not only of the “content professors”, but also linguistics revisers, programmers, designers etc. So, in this paper, based on my experience as a graphic designer at the Licenciante distance learning course in Portuguese from UFPE, I discuss if the elaboration of distincts “formats” of these materials, produced from the “content professors” original texts, could be considered a retextualization activity (MARCUSCHI, 2008; MATENCIO, 2003). I propose that this type of retextualization would be related to an adaptation to different media and also to interventions that rely on inclusion, exclusion and/or modification of non-verbal semiotic resources (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010).*

KEYWORDS: *didactic material; distance education; retextualization.*

